

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kooperativní učení ve výuce francouzského jazyka
Cooperative learning for the French as a foreign language

Bc. Anna Rambousková

Vedoucí práce:	Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.
Studijní program:	Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	N FJ - PG

Praha 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Kooperativní učení ve výuce francouzského jazyka* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 1. července 2016

.....
Anna Rambousková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D. za cenné připomínky k mé práci, za vstřícnost a pohotovost při konzultacích. Také děkuji doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za ochotu poradit a motivaci zabývat se vybraným tématem.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá propojením modelu kooperativního učení s výukou francouzského jazyka. Jejím cílem je odpovědět na otázku, zda je tento model pro cizojazyčnou výuku skutečně vhodný a jak má taková výuka vypadat. Práce je rozdělena na tři hlavní části. První část je věnovaná charakteristice kooperativního učení, jeho principům i zasazení do širšího pedagogického kontextu. Druhá část je zaměřená na hledání možností uplatnění kooperativního učení v rámci didaktiky cizího jazyka, respektive francouzštiny. Třetí část představuje sadu konkrétních aktivit, které byly navrženy tak, aby naplňovaly cíle jazykové i osobnostně sociální. Tím se stávají příkladem, jak je možné zařadit kooperativní přístup do výuky francouzštiny jako cizího jazyka.

KLÍČOVÁ SLOVA

francouzština jako cizí jazyk, kooperativní učení, spolupráce, výuka

ABSTRACT

This thesis explores the relationship between cooperative learning and the education of French as a foreign language. The main goal of the thesis is to find out whether cooperative learning is an effective method for teaching foreign languages and how such lessons should be constructed. The thesis is divided into three parts: the first describes cooperative learning, its characteristics and place in the pedagogical context; the second part is aimed at researching the possible usage of cooperative learning as a part of foreign language didactics, particularly French; the third part is a list and description of activities designed to fulfill both language and personal development objectives. Therefore, they are examples of a cooperative approach in teaching French as a foreign language.

KEYWORDS

French as a foreign language, cooperative learning, cooperation, instruction

Obsah

1. Úvod	8
2. Kooperativní učení	10
2.1. Vymezení základních pojmů	10
2.2. Kooperativní učení v širším kontextu	13
2.3. Historický kontext - počátky kooperace ve výuce	16
2.4. Současná situace kooperativního učení	19
2.5. Výhody a překážky zařazení kooperativního učení	23
2.6. Principy modelu kooperativního učení	27
2.7. Kooperativní učení prakticky	29
2.8. Kooperativní učení z pohledu francouzské pedagogiky	33
2.9. Shrnutí	35
3. Kooperativní učení ve výuce cizích jazyků	36
3.1. Současné a minulé tendence ve výuce cizích jazyků	36
3.2. Komunikativní přístup a kooperativní učení	38
3.3. Základní dokumenty pro jazykovou výuku	41
3.3.1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky	41
3.3.2. Evropské jazykové portfolio	42
3.3.3. Rámcový vzdělávací program	43
3.4. Metody cizojazyčné výuky vhodné pro kooperativní učení	44
3.4.1. Skupinová práce v didaktice cizích jazyků	44
3.4.2. Aktivizující metody výuky	46
3.4.3. Hry	48
3.4.4. CLIL (Content and Language Integrated Learning)	51
3.5. Kooperativní učení v cizích jazycích jako předmět zkoumání	53
3.6. Shrnutí	55

4. Kooperativní aktivity pro výuku francouzského jazyka.....	56
4.1. Nabalování slov.....	58
4.2. Kruh otázek a odpovědí	61
4.3. Výměna identit.....	64
4.4. Skládání sloves.....	67
4.5. Nauč druhou skupinu	71
4.6. Překlad ve dvojici.....	75
4.7. Obrázková doplňovačka.....	79
4.8. Kde jsem?.....	82
5. Závěr.....	84
Résumé.....	86
Bibliografie	91
Přílohy.....	95
Aktivita – Kruh otázek a odpovědí	95
Aktivita – Skládání sloves I (<i>boire</i>)	97
Aktivita – Skládání sloves II (<i>avoir, être, venir, aller</i>).....	99
Aktivita – Překlad ve dvojici.....	102
Aktivita – Obrázková doplňovačka I (počasí)	103
Aktivita – Obrázková doplňovačka II (jídlo)	108

1. Úvod

Spolupráce je dovedností, bez které lidská společnost nemůže fungovat, a proto je nezbytné se ji učit. Kooperativní učení vychází z této teze a představuje model výuky, ve kterém žáci cíleně rozvíjí svou dovednost spolupracovat. Zároveň se díky interakci s druhými mohou učit lépe a příjemněji. Přesto způsob výuky, kdy žáci pracují s druhými, není běžnou realitou dnešních škol. Jedním z důvodů je i nedostatečná znalost tématu mezi učiteli. Kooperativní učení je primárně představováno jako didaktický přístup vhodný pro jakýkoli předmět. Teprve postupně se objevují práce zkoumající hlouběji možnosti, přínosy a limity kooperativního učení v rámci jednotlivých předmětů. Záměrem této práce je stát se příspěvkem na poli didaktiky cizích jazyků a obohatit ho o kooperativní přístup k učení.

Hlavním cílem práce je propojit koncept kooperativního učení a výuky francouzštiny jako cizího jazyka a odpovědět tak na otázky, zda je skutečně kooperativní učení vhodný model pro výuku francouzského jazyka a jak má taková výuka vypadat. Potenciálním čtenářem je učitel francouzského jazyka, který není obeznámen s kooperativním učením. Záměrem je takovému učiteli představit kooperativní učení ve vztahu k cizímu jazyku, ukázat důvody pro jeho využití i konkrétní způsob. Z toho důvodu je více prostoru věnováno charakteristice kooperativního učení, méně didaktice cizího jazyka.

Práce se skládá ze tří částí. První část se zabývá vymezením konceptu kooperativního učení, zasazuje ho do širšího kontextu konstruktivismu i historického vývoje a popisuje současnou situaci, výhody i překážky jeho zařazení do praxe, základní principy i praktické rady. V krátkém náhledu je představen také pohled francouzské pedagogiky na kooperativní učení, který je lehce odlišný od českého.

Druhá část odpovídá primárně na otázku, jaké místo má kooperativní učení ve výuce cizího jazyka a jestli jde skutečně o přístup vhodný pro cizojazyčnou výuku. Otázka je položena ve dvou rovinách. První je, zda v metodách a technikách vyučování cizímu jazyku najdeme aktivity přímo označované jako skupinové či kooperativní. Druhou je, zda najdeme aktivity, které nejsou takto explicitně označeny, ale svou podstatou kooperativnímu přístupu odpovídají. Cílem tohoto zkoumání je najít zdroje,

ze kterých může učitel cizího jazyka čerpat, pokud se rozhodne vyučovat podle zásad kooperativního učení.

Cílem třetí části je konkrétní aplikace kooperativního přístupu do výuky francouzského jazyka. Na základě předchozí teorie chceme vytvořit aktivity přímo využitelné ve výuce. Aktivity nemají sloužit jako rozsáhlý inventář nápadů. Mají za úkol ukázat a detailně vysvětlit, jak postupovat, pokud chceme vyučovat cizí jazyk a zároveň využít přínosů kooperativního učení. Všechny aktivity jsou proto podrobně popsány a s využitím odkazů na předchozí teorii doplněny vysvětlením, proč jsou navrženy právě takto. Stejně jako celá práce, i dané aktivity se orientují na výuku francouzštiny jako cizího jazyka v České republice na sekundárním stupni vzdělávání.

Jako výchozí zdroj byly použity práce Hany Kasíkové, která je odbornicí na téma kooperativního učení a se kterou jsem měla možnost práci konzultovat. Stála také v pozadí motivace pro výběr tohoto tématu. Vzhledem k tomu, že kooperativním učením ve výuce francouzštiny se dosud nikdo soustavně nezabývá, zdrojem pro hledání průniku obou přístupů byly především didaktiky francouzského jazyka.

2. Kooperativní učení

První část teorie se zabývá obecně kooperativním učením, definuje ho, vysvětluje, na jakých principech stojí, z jakých myšlenkových zdrojů čerpá, jaké jsou jeho výhody i nevýhody. Cílem je, abychom porozuměli tomu, co kooperativní učení je, kde se vzalo a jaké jsou důvody pro jeho využití.

2.1. Vymezení základních pojmů

Na začátku je potřeba specifikovat, co rozumíme pojmem kooperativní učení, který bude pojmem centrálním pro celou následující práci, a odlišit ho pojmů příbuzných.

Pedagogický slovník charakterizuje kooperativní učení následovně: „*Učení lišící se od individuálního tým, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.*“ (Průcha, a další, 2013 str. 134).

Přednost této definice spočívá v tom, že přímo vyjmenovává dovednosti, které jsou v rámci kooperativního učení rozvíjeny u členů skupiny. Tím rovnou poukazuje na to, jaké mohou být důvody pro využití kooperativního učení v praxi učitele. Není ovšem jednoznačné, co je myšleno „složitějšími úlohami“ a jak složité by úlohy měly být, aby podle autora byla splněna tato charakteristika. Složitost úloh navíc není vždy nezbytná pro to, aby učení bylo kooperativní. Důležitější a zásadní je právě zmíněné principiální postavení učení na spolupráci osob.

Vymezení kooperativního učení pouze vůči individuálnímu není jediné možné. Kasíková popisuje kooperativní upořádání v úkolové situaci v protikladu k uspořádání individualistickému nebo kompetitivnímu. „*Kooperativní uspořádání v úkolové situaci je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativní výuky jsou tedy sdílení, spolupráce,*

podpora.“ (Kasíková, 2010 str. 27). Důležité je v této definici zdůraznění vzájemného přínosu jedince pro skupinu a skupiny pro jedince. „*Kooperativní učení znamená ve zkratce využití vztahů spolupráce žáků pro optimalizaci učení každého z nich*“ (Kasíková, 2005 str. 15).

Kooperace jako centrální pojem v kooperativním přístupu k učení je zároveň pojmem běžně používaným v našem životě, zároveň komplexním jevem zkoumaným společenskými vědami. Slovníková definice říká, že kooperace je „*spolupráce lidí, zpravidla zaměřená na dosažení společného cíle. Dovednosti spolupracovat nejsou vrozené, musí se nacvičovat a rozvíjet např. pomocí kooperativního učení. Kooperovat mohou jedinci mezi sebou, skupiny osob, instituce (včetně škol a školských zařízení), státy. Opakem kooperace je soupeření.*“ (Průcha, a další, 2013 str. 134). Patrně nejpodstatnější rys kooperace, společný cíl, zmiňuje i Kasíková (2007 str. 7): „*společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů.*“

Byla zmíněna spolupráce ve skupinách, což nás snadno přivádí k blízkému pojmu skupinové vyučování. Tato organizační forma vzniká jako odpověď na nedostatek hromadného vyučování, jeho neschopnost přizpůsobovat výuku potřebám jednotlivých žáků. Také je používána jako prostředek pro zpestření výuky. Třidu pak můžeme dělit na skupiny podle rozličných kritérií. Ovšem uspořádání žáků do skupin má ještě daleko k tomu, abychom mohli mluvit o kooperativním učení, protože pouhé vytvoření skupin nám nezaručuje, že ke spolupráci mezi žáky dojde. Je to pouze jeden z předpokladů. „*Učení organizované ve skupině umožňuje věnovat zvýšenou pozornost vzájemné komunikaci a kooperaci žáků a tím plnit některé další úkoly vzdělávání, které již přesahují tradiční představy o cílech spočívajících pouze v oblasti vědomostí a dovedností. Pro takto pojatý přístup k práci se skupinami se používá označení kooperativní výuka.*“ (Kalhous, a další, 2009 str. 303). Abychom mohli uvažovat o učení stojícím na kooperaci, je potřeba splnit více podmínek, jak o tom bude řeč dále. Skupinové vyučování tak můžeme považovat za pojem nadřazený kooperativnímu vyučování. Stranou zůstává také pojem týmová výuka, která spočívá ve spolupráci více učitelů a může nabývat různých podob (Kalhous, a další, 2009).

V předchozím textu se objevily blízké pojmy kooperativní učení, kooperativní vyučování a kooperativní výuka, proto považujeme za nutné upřesnit jejich použití. Pedagogické vědy pochopitelně klíčové pojmy jako je učení či vyučování důsledně definují, odlišují a opět propojují. „*Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o prostředí přírodním i lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe samého*“ (Průcha, a další, 2013 str. 323). Vyučování je pak „*druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení,*“ (Průcha, a další, 2013 str. 357) a výuka je „*systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky; obsah výuky; podmínky, determinanty a prostředky výuky; typy výuky; výsledky výuky*“ (Průcha, a další, 2013 str. 357). Aniž bychom chtěli znevažovat rozdíl mezi jednotlivými pojmy, budeme přednostně používat pojem kooperativní učení, i když vzhledem k uvedeným vymezením možná není nejpřesnější. Používáme ho primárně jako zastřešující označení celého systému či přístupu k učení a vyučování, který je založen na spolupráci a zahrnuje vše výše zmíněné.

Pokud bychom chtěli kooperativní učení zařadit v rámci didaktické terminologie, setkáme se i zde s odlišným pojmenováním. Kooperativní výuku najdeme spolu se skupinovou mezi organizačními formami výuky vedle individuální, hromadné, projektové a dalších (Kalhous, a další, 2009). Kasíková ve své publikaci mluví o kooperativním učení jako o didaktickém modelu a charakterizuje ho jako „*takové uspořádání, v kterém se učitelé se svými žáky mohou opřít o své zkušenosti s jinými, blízkými přístupy, především se skupinovým vyučováním*“ (Kasíková, 2007 str. 5). Podle Maňáka a Švece (2003) zařadíme skupinovou a kooperativní výuku mezi komplexní výukové metody, které „*rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání*“ (Maňák, a další, 2003 str. 131). Na rozdíl od jednodušších metod tyto předpokládají kombinaci a propojení jednotlivých prvků didaktického systému. Bertrand (1998) dokonce představuje kooperativní učení v proudu sociokognitivních teorií vzdělání, které kladou důraz na sociální interakci v učení. Kooperativní učení v naší práci má jistě blíže k tomuto pojetí než pouze jako jedna z forem výuky.

Z výše uvedeného vyplývá, že kooperativní učení nemůžeme brát pouze jako zásobník technik, které můžeme kdykoli náhodně vzít a okamžitě zařadit do výuky, ať už pro zefektivnění nebo zpestření. Ačkoli nahodilým použitím může samozřejmě ke zpestření dojít, pokud chceme plně využít výhod kooperativního přístupu k učení a dosahovat žádoucích cílů, je třeba k němu přistoupit jako ke komplexnímu systému, ve kterém všechny prvky mají své důležité místo.

Na základě uvedených informací a komentářů můžeme shrnout, že kooperativní učení pro nás označuje celkový přístup k učení a vyučování, ve kterém ústřední roli hraje kooperace neboli spolupráce mezi žáky jako členy skupin. Tím se odlišuje od uspořádání individualistického a kompetitivního. Spolupráce je zpravidla charakterizována společným cílem a při jeho dosahování podporuje činnost jedince výsledkem skupiny a naopak. Důležitým rysem kooperativního učení je rozvoj pro život potřebných sociálních dovedností. Kooperativní učení považujeme za komplexní výukovou metodu, která ale nesplývá s výukou skupinovou, nýbrž je její specifickou podobou. V následujících kapitolách se budeme podrobněji zabývat různými aspekty kooperativního učení v zájmu hlubšího porozumění dané problematiky.

2.2. Kooperativní učení v širším kontextu

Pro dobré porozumění kooperativnímu učení je užitečné vidět ho v širším pedagogickém i historickém kontextu. Pochopení těchto jeho kořenů i širších souvislostí nám může pomoci vidět v kooperativním učení více než jen atraktivní způsob zpestření vyučovacích hodin. Nejprve zde představíme konstruktivistický přístup v pedagogice, v následující kapitole pak přiblížíme historické kořeny principu spolupráce ve školním prostředí.

Nejčastěji bývá konstruktivistický model vyučování stavěn do protikladu k modelu transmisivnímu. Toto vymezení popsal ve svém díle Tonucci (1991), který pojmem transmisivní chtěl vyjádřit podstatu tradičního pojetí vyučování, ve kterém dochází pouze k transmissi čili přenosu poznání. Oba protiklady Tonucci jednoduše ale výstižně charakterizuje. Transmisivní škola stojí na těchto předpokladech:

„1. Dítě neví a do školy přichází, aby se vše naučilo; 2. Učitel ví a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví; 3. Inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.“ (Tonucci, 1991 str. 12)

Alternativní model nazývá Tonucci konstruktivním, ne pro vyjádření příslušnosti k určitému psychologickému směru, ale pro vyjádření principu, na kterém model stojí:

„1. Dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině; 2. Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně /kognitivní, sociální, operační/ za účasti a přispění všech; 3. Inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.“ (Tonucci, 1991 str. 18)

Dochází zde k zásadnímu obratu v pohledu na žáka. Ten přestává být pasivním příjemcem informací ze strany učitele, ale je aktivním subjektem, který si na základě vnějších podnětů sám utváří – konstruuje své poznání. Tento pohled je společný celému proudu teorií, který nazýváme pojmem konstruktivismus. V jeho centru je aktivní role jedince v poznávání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v procesu poznávání a také důležitost interakce jedince s prostředím a společností (Průcha, a další, 2013).

Podle toho, z jakých zdrojů vychází a jaké aspekty přednostně sledují, pak mluvíme o jednotlivých konstruktivistických teoriích. Kognitivní konstruktivismus vychází zejména z práce Jeana Piageta. Ten v reakci na předchozí behavioristické teorie a na základě vlastních pozorování dětské řeči formuluje teorii kognitivního vývoje. Ukazuje, že poznání není dáno zvenku, ale aktivně stavěno zevnitř, mimo jiné právě prostřednictvím jazyka (Piaget, 2002). Souvislost mezi kognitivním a jazykovým vývojem je pro konstruktivismus také podstatná. Jazyková struktura nám není vrozená, ale jazyk je také předmětem našeho poznání a učení, který se zároveň podílí na vývoji myšlení (Cuq, 2003). Didaktické postupy založené na kognitivním konstruktivismu vychází z předpokladu, že *„poznávající subjekt si spojuje fragmenty informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur, rekonstruuje stávající struktury a provádí s nimi mentální operace podmíněné odpovídající úrovní jeho kognitivního vývoje“* (Průcha, a další, 2013 str. 132).

Sociální konstruktivismus vychází z prací o sociálním učení a v procesu konstrukce poznání klade důraz na interakci jedince a společnosti či obecněji kultury. Konkrétní podobu nacházíme například v práci Lva Vygotského. Ten v jisté opozici vůči Piagetovi říká, že mentální vývoj je značně ovlivněn sociálním učením. Známy je jeho koncept tzv. zóny nejbližšího vývoje, která označuje to, co dítě ještě nedokáže samo, ale ve spolupráci s druhými již ano. Podle něj se všechny mentální funkce ve vývoji dítěte nejprve objevují při spolupráci s dospělými. Tohoto principu poskytování opory využívá dnes například technika *scaffolding* („lešení“) využívaná ve výuce CLIL (Chiss, a další, 2005; Košťálová, a další, 2007).

Ve školní praxi se propojují teorie kognitivního i sociálního konstruktivismu v důrazu na tvořivé myšlení, řešení problémů ze života, méně teorie a drilu, více práce dětí ve skupinách (Průcha, a další, 2013). „*Konstruktivisté považují za důležité promyšlené uspořádání učebního prostředí a plánování učení, které probíhá ve skutečném světě a v průběhu celého života jedince*“ (Hartl, a další, 2015 str. 608). V návaznosti na zmíněný obrat v chápání žáka se pochopitelně mění i role učitele, který se „*z garanta pravdy stává garantem metody*“ (Tonucci, 1991 str. 21).

Způsob konstrukce poznání uvnitř zdůrazňuje také fakt, že poznávání a učení je výsostně individuální věc. Každý žák nejen přichází do školy s jinými poznatky a myšlenkovými strukturami, ale také dále formuje své poznání individuálně, originálně. Měli bychom proto stále mít na vědomí, že důležitá je vlastní mentální aktivita učícího se jedince a ne učitele. Různost poznatků a zkušeností není pro konstruktivní vyučování pouze faktem, ale zároveň i východiskem. „*Konstruktivistické pojetí školy nejen připouští či toleruje různost zkušeností a odlišností dětí, ale přímo na nich staví. V odlišnosti této pedagogové spatřují cenný zdroj lepšího a účinnějšího učení a rozvoje žáků.*“ (Štech, 1992 str. 149). Stejně tak je pro efektivní učení vhodné pomáhat žákům stavět nové poznatky na ty, které již mají a postupovat tak v jakési spirále. Dále pak zařazovat učivo co nejvíce v přirozeném kontextu a reálných situacích. Tento požadavek se promítá i do cizojazyčné výuky v podobě využívání autentických materiálů, řešení reálných komunikačních situací. Konkrétní podobou konstruktivistické pedagogiky jsou například tzv. aktivizující metody výuky cizích jazyků (Choděra, 2013).

Byla řeč o jazyku jako důležitém nástroji poznávání světa zejména v interakci s druhými. Zde narážíme ve výuce cizího jazyka na jakýsi paradox toho, že jazyk, který je pro učení nástrojem, je zde zároveň i samotným cílem. V cizojazyčné výuce se nesnažíme pouze naučit znalosti o jazyce a mluvit přitom svou mateřštinou. Chceme se naučit primárně mluvit či komunikovat v cizím jazyce. Cizí jazyk je tu tedy ve specifické dvojroli, kdy se stává zároveň cílem i možným prostředkem učení. Tato situace možná komplikuje dodržování některých výše uvedených zásad, nicméně není důvodem, abychom se jich vzdali docela. Pokud primární funkcí jazyka je možnost komunikovat, pak bychom měli vytvořit takové situace, které umožní žákům komunikace v cizím jazyce zkoušet a trénovat. Stále při vědomí toho, že oni sami jsou důležitými aktéry při učení.

Pokusili jsme se zde rozšířit pohled na kooperativní učení prostřednictvím popsání širších myšlenkových proudů, o které se opírá. Tím je konstruktivistický pohled na učení, ve kterém hlavní roli hraje jedinec konstruuující v interakci s okolím své poznání. Zmínili jsme také důležitou souvislost jazyka a myšlení na základě prací Piageta a Vygotského, díky které můžeme vidět jazyk nejen jako nástroj k dorozumění, ale jako prostředek našeho poznávání světa. Pokud přijmeme konstruktivistický pohled na učení a školu, vidíme, že kooperativní učení není jen alternativou či drobným zpestřením výuky, ale nutnou součástí každého účinného učení.

2.3. Historický kontext - počátky kooperace ve výuce

Dalším úhlem pohledu, který prohloubí porozumění tématu je pohled do historie, zvláště do 20. století, kde má počátky dnešní přístup.

Počátky kooperace ve výuce nacházíme již v nejstarších didaktických úvahách. Tutoring, metodu kde jeden žák učí druhého, doporučuje již ve starověku Quintilián stejně tak jako později náš významný pedagog Jan Amos Komenský. Ke konci 19. století se objevují přístupy, které spolupráci ve škole považují za důležitou z hlediska zájmů učení i zájmu společnosti, ale škola pod vlivem herbartismu nabízí minimum prostoru pro takovou činnost. Teprve ve 20. století se s kritikou striktního herbartismu dostávají ke slovu přístupy s odlišným pohledem na výchovně-vzdělávací proces, které

nově nahlíží na pozici žáka a dítěte, přináší nové metody a s tím také prostor pro využití spolupráce. Významný impuls dává John Dewey se svou projektovou metodou a důrazem na zkušenostní učení. Vznikají alternativní vzdělávací systémy, které jsou dodnes využívány, jako je přístup Marie Montessori, waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera či systém založený na spolupráci, jenský plán Petera Petersena. Během 60. let se s rozvojem teorie učení a sociální psychologie stále více prosazuje skupinové vyučování jako prostředek pro kolektivní výchovu i pro efektivní učení (Kasíková, 2010).

Vzhledem k tomu, že se v práci zabýváme primárně francouzským jazykem, je zajímavé se více podívat na dění ve Francii, kde se během 20. století rozvíjí významné myšlenky o učení a vyučování, kterými se i dnes můžeme inspirovat. Zmíníme se o hnutí Nové výchovy, Freinetově pedagogice a GFEN (*Groupe français d'éducation nouvelle*).

Nová výchova

Hnutí Nové výchovy ve 20. letech 20. století neoznačuje konkrétní metody či projekt ale soubor proudů a směrů vyznávajících podobné pedagogické zásady a hodnoty. Pojem zavedl Adolphe Ferrière poprvé roku 1922 v práci „*L'École active*.“ Důležitými principy jsou individualismus na jedné straně a sociální rozměr na straně druhé. Tyto dva přístupy se nevylučují, naopak jsou vzájemně komplementární. Proto požadavek na individuální přístup je zároveň vyvažován důrazem na skupinové formy práce. V tomto směru je významná metoda Decrolyho, který klade důraz na tento vzájemný vztah individua a skupiny. „*Tím poskytuje Decroly zárodek sociálně interaktivní metody poznání, která se plně rozvine až o mnoho desetiletí později, a činí první kroky k tomu „vynést“ poznávání a učení z uzavřeného nitra jedince do interindividuální úrovně*“ (Štech, 1992 str. 9). Jinou významnou osobností je Roger Cousinet, který rozpracoval organizaci práce v učebních skupinách. Ty viděl jako pro děti přirozené prostředí, kde se mohou učit a zachovávat se tak důležitý princip aktivity dítěte. Charakteristikou proudu Nové výchovy je také rozšíření množství forem vyučování a alternativních didaktických postupů, které souvisí s vyzdvihováním principu různosti. Pedagogické úvahy jsou úzce propojovány s úvahami společenskými v tom smyslu, že v dítěti vychováváme budoucího občana naší společnosti. Principy

důrazu na individualitu a zároveň na společenský rozměr i na aktivitu učícího se dítěte zde podporované jsou důležitými stavebními kameny kooperativního učení (Kasíková, 2007; Štech, 1992).

Célestin Freinet

Célestin Freinet je jednou z významných osobností ovlivňující pedagogické uvažování v rámci reformního hnutí. Koncem 30. let je jeho inovace jednou z nejsilnějších ve francouzské škole. Ve Francii má tento směr dodnes silnou tradici a v různých podobách najdeme Freinetovy myšlenky i v mnoha dalších zemích. Jeho pojetí školy ale zůstává pouze alternativou vedle hlavního pedagogického proudu.

Freinet při vytváření svých zásad vychází primárně z praxe nikoliv z teoretických prací. Jeho uvažování odpovídá tomu, co jsme v předchozí kapitole popsali jako konstruktivistický přístup. Velký důraz klade na vlastní zkušenosti dítěte jako na základní předpoklad pro učení, konkrétně se realizuje zejména v práci. Zásadním pojmem pro Freinetovu pedagogiku je spolupráce. I zde se těží ze vztahu individuálních zkušeností každého dítěte a nutnosti naučit se žít ve společenství jako jeden z předpokladů pro úspěšné fungování celé společnosti. Spolupráce se v takové škole vyskytuje na různých úrovních jak mezi žáky jedné třídy a školy, tak i na úrovni meziškolní či mezinárodní. Typická je forma korespondence žáků různých škol. Žáci spolupracují na tvorbě plánu třídy, podle kterého pak pracují. Kooperace se dostává i na úroveň organizace školy v podobě samosprávy školy. „*Kooperace má taky dvojí funkci: je hodnotovým vyjádřením o škole a o procesech, které v ní probíhají, ve vztahu k celku společnosti a současně je momentem geneze poznání*“ (Štech, 1992 str. 71).

Freinetův přístup může být inspirativní pro dnešní školu důrazem na spolupráci na všech úrovních a pojetím školy jako kooperujícího organismu. Není nutné pojmout celé vzdělávání přesně podle jeho představ, ale zapojování žáků do rozhodovacích procesů, do samosprávy školy, propojování jednotlivých vyučovaných předmětů v rámci spolupráce učitelů, práce na reálných projektech, spolupráce napříč školami, to jsou jistě prvky, které je dobré a dnes žádoucí do života školy zařazovat.

GFEN (*Groupe français d'éducation nouvelle*)

Skupina GFEN (původně pod názvem *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle*) byla založena v roce 1922 jako francouzská sekce mezinárodního hnutí, které se prostřednictvím výchovy mladé generace snaží reagovat na trauma první světové války. Důraz je kladen na potřeby a zájmy dítěte, individualismus ve spojení se spoluprací a solidaritou, spirituálnost. Skupina v proměňujícím se složení a s různým vlivem přináší nové postupy, které se snaží implementovat do školní praxe. Syntetizujícím pojmem a pomyslným vrcholem jejich práce je didaktický postup auto-socio-konstrukce (*démarche d'auto-socio-construction*) (Štech, 1992). Významnými osobnostmi jsou Henri Wallon, Paul Langevin, Robert Gloton a další. Ve svých pracích se snaží o propojování teorie a praxe například v podobě experimentálních tříd. Soubor textů dokumentující teoretické úvahy i praktické snahy vyšel i v českém překladu (GFEN, 1991). Francouzská skupina pod stejným názvem existuje dodnes jako hnutí zabývající se vzděláváním ve zmíněném slova smyslu s heslem „*Všichni schopni*“ („*Tous capable*“).¹

Z pohledu do historie je zřejmé, že princip spolupráce ve škole nemá pouze didaktický ale také společenský význam. Jestliže v počátku byl silně spojen se snahou o proměnu společnosti, i dnes ho máme chápat v tomto širokém kontextu a jestliže chceme v budoucnu společnost schopnou domluvy a spolupráce, je třeba na tom pracovat ve škole. V cizojazyčné výuce se podobné záměry promítají do rozvoje multikulturní kompetence, snahy o přiblížení jiného jazykového i kulturního kontextu. Konkrétní inspirací pak může být Freinetem používaná mezinárodní korespondence, která má potenciál plnit jak cíle společenské tak jazykové.

2.4. Současná situace kooperativního učení

V následující kapitole představíme současnou situaci kooperativního učení. Primárně se budeme orientovat v českém prostředí. Kooperativní učení je někdy

¹ <http://www.gfen.asso.fr/>

považováno za nejvýznamnější inovaci vyučování z poslední třetiny minulého století. Od té doby se rozšířilo po celém světě. Existují místní i mezinárodní organizace zaměřené na rozvoj, šíření a podporu kooperativního učení (Kasíková, 2005). Pro představu jmenujme například *The Cooperative Learning Institut*², který se snaží soustavně rozvíjet teorii i praxi kooperativního učení a šířit tento způsob práce. Širokou základnou pro ty, kteří se chtějí zabývat kooperativním učení je *International Association for the Study of Cooperation in Education*³. Ve Francii podporují spolupráci ve školním prostředí organizace *L'Office Central de la Coopération à l'École*⁴ a *L'Institut Coopératif de l'École Moderne*⁵, o kterých se zmíníme ještě v kapitole o situaci ve Francii. Jednoznačně můžeme říct, že kooperativní učení se těší ve světě značnému zájmu a proto stojí také nám za pozornost.

V českém školství najdeme opodstatnění pro kooperativní učení v základních dokumentech, které mají udávat směr dnešnímu pedagogickému snažení. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy i gymnázia se spolupráce a k ní potřebné či související dovednosti objevují v cílech vzdělání jako takového. Uveďme proto zde doslovné znění vybraných cílů základního vzdělávání:

- „*Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.*“ (MŠMT, 2013 str. 8)

Jádrem rámcových vzdělávacích programů jsou stanovené klíčové kompetence, které se mají utvářet a rozvíjet v průběhu vzdělávání a tvořit tak pomyslnou osu celého vzdělávání. K jejich rozvíjení má přispívat všechny vzdělávací obsah a aktivity, kterými

² <http://www.co-operation.org/>

³ <https://sites.google.com/a/iasce.net/home/>

⁴ <http://www2.occe.coop/>

⁵ <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

žáci prochází. Celkově se má všeobecné vzdělání orientovat na situace blízké životu a na praktické jednání. Explicitně najdeme spolupráci v popisu klíčové kompetence sociální a personální:

„účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce; přispívá k diskuzi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.“ (MŠMT, 2013 str. 12)

Dovednost spolupracovat je sama o sobě velmi komplexní a je k ní potřeba mnoho dílčích dovedností. Ty se objevují v dalších klíčových kompetencích jako je kompetence komunikativní či kompetence k řešení problémů. Rozvoji klíčových kompetencí je věnována řada článků i rozsáhlejších prací (Belz, a další, 2001; Kargerová, 2006).

Své podstatné místo má spolupráce v RVP také v rámci průřezového tématu osobnostní a sociální výchova. Jedním z jeho důležitých přínosů má být právě vybavení žáka vědomostmi, dovednostmi i postoji potřebnými pro účinnou spolupráci s druhými. Kooperace a kompetice tvoří jeden samostatný tematický okruh. Jako průřezové téma musí být osobnostní a sociální výchova do vzdělávání zařazena, ale škola si sama určuje, zda toto učiní formou samostatného předmětu či ji integruje do předmětů ostatních (MŠMT, 2013). Práce věnované osobnostní a sociální výchově mohou poskytnout kvalitní oporu i zdroj inspirace pro učitele, kteří chtějí u dětí rozvíjet dovednosti spolupráce, komunikace a dalších dovedností potřebných pro život. Podrobně se tématu věnuje například Josef Valenta (2006).

Všechny předchozí citace byly převzaty z *Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání*, nicméně stejný dokument pro vyšší stupeň vzdělávání obsahuje formulace velmi podobné a na rozvíjení klíčových kompetencí dále staví (VÚP, 2007). Po přečtení těchto řádků nemůže být pochyb o tom, že zařazovat spolupráci ve školním kontextu je nevyhnutelné. Otázkou spíše je, proč navzdory těmto záměrům neodpovídá vždy také praktická realita vyučovacích hodin.

Jak konstatuje Kasíková (2010) na základě svých zjištění, je v naší škole stále pouze malý objem času vyučování věnován práci ve skupinách. K důvodům se ještě vrátíme v následující kapitole. Pro vyvážení je dobré zmínit i příklady toho, že spolupráce v učení není jen teorií kurikulárních dokumentů, ale dostává se do praxe. Různé inovativní programy mají spolupráci jako jeden z důležitých stavebních prvků. Příkladem je program pro základní a mateřské školy *Začít spolu*⁶, program pro různé předměty i typy škol *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)*⁷. Tématem škol se stává také větší míra spolupráce mezi učiteli v podobě například párové výuky (Štefflová, 2016).

Na závěr jako příklad dobré praxe zmíníme Základní školu Dr. J. Malíka v Chrudimi, jejíž učitelé pracují převážně s modelem kooperativního učení a tato škola deklaruje jako svou charakteristiku i ve svém školním vzdělávacím programu:

„Významnou metodou pro rozvíjení klíčových dovedností je kooperativní výuka, která již dávno s těmito pojmy pracuje, resp. je na nich přímo postavena. [...] Kooperativní vyučování se realizuje prakticky od prvního ročníku a máme s ním ty nejlepší zkušenosti[...]. Proto je tato forma výuky, spolu s projektovým vyučováním, základní nástroj práce učitelů při realizaci školního vzdělávacího programu.“ (2009)

V této kapitole jsme měli příležitost nahlédnout současný kontext vzdělávání a prostor pro kooperativní učení. To nachází silnou podporu v kurikulárních dokumentech jako jedna z důležitých životních dovedností, která má být ve vzdělávání rozvíjena. Zároveň jsme poskytli stručný přehled některých programů, které kooperaci uvádějí do praxe stejně jako zahraničních organizací, které se snaží neustále rozvíjet kooperaci jako téma důležité pro podobu současného vzdělávání.

⁶ <http://zacitspolu.eu/>

⁷ <http://www.kritickemysleni.cz/>

2.5. Výhody a překážky zařazení kooperativního učení

Určité opodstatnění většího zapojení kooperativního učení již vyplývá z předchozích kapitol, kde jsme se věnovali jednak zahrnutí spolupráce mezi důležité cíle vzdělávání, jednak procesu učení v konstruktivistickém pohledu. V této kapitole shrneme a doplníme důvody, proč považujeme právě tento způsob učení za důležitý.

Z předchozího vyplynuly dvě hlavní linie pozitivních efektů, které kooperativní učení má. „*Pokud jako prostředek pro učení dětí použijeme spolupráci, naučí se nejen spolupráci, ale každý z nich se posune dále ve svém vlastním učení*“ (Kasíková, 2005 str. 16). Jinými slovy spolupráce má ve výuce svou roli jako prostředek pro lepší učení i jako samotný cíl. Johnson (1994) výhody spolupráce ve třídě vyjadřuje podobně:

- Zlepšuje se výsledek všech žáků, těch nadaných i slabých.
- Pomáhá vytvářet pozitivní vztahy mezi studenty, což je podstatné pro vytvoření učícího se společenství.
- Je pro studenty zkušeností, kterou potřebují pro zdravý sociální psychický a kognitivní vývoj.

Možnost ovlivňovat tyto tři roviny zároveň je důvodem, proč staví kooperativní učení nad jiné vzdělávací metody. Podobně apelují jiní na proměnu současné školy: „*školy se musejí stát centry stimulujícími přemýšlení a učení, kde se informace (obsah učení) stává katalyzátorem pro další přemýšlení, a ne jeho cílem.*“ (Steelová, a další, 2007)

Podívejme se na to, proč je vlastně potřeba spolupráce mnoha autory tolik zdůrazňovaná. Pro fungování lidské společnosti jako propojeného celku je potřeba, aby její jednotlivé části spolupracovaly a plnily své dílčí funkce. Dnešní svět je čím dál více vzájemně propojen a spolupracují tedy spolu lidé v malých skupinách i v rámci mezinárodních organizací. Schopnost spolupráce nacházíme velmi často mezi požadavky při hledání zaměstnání. Dá se i říct, že schopnost učit se novým věcem, přizpůsobivost a dovednost pracovat v týmu jsou v mnoha odvětvích často žádanější než specifické dovednosti daného oboru, které je možné se rychle doučit. Nejen pro pracovní život je ale dobré umět pracovat s druhými. „*Kvalita života je dána i sdílením a nápomocí v přátelství, lásce, partnerství*“ (Kasíková, 2010 str. 10). Rozvíjení

sociálních dovedností je také součástí dlouhodobé prevence negativního chování dětí a mládeže. Podle názoru některých autorů jde dnes více potřeba, aby škola přebírala úlohu socializace dětí i dospívajících, protože se jim nedostává dostatečného základu v rodině (Kalhous, a další, 2009). Obecně řečeno kooperativní učení naplňuje požadavky kladené na podobu vzdělávání v dnešní společnosti, kterými jsou *„humanistická dimenze ve vzdělávání, posílení demokratického, participativního charakteru vyučování a osobnostního a sociálního aspektu vzdělávání a výchovy,“* (Kasíková, 2007 str. 148). O humanizaci vzdělávání jako hlavním aktuálním proudem mluví i Choděra (2013) v kontextu cizojazyčné výuky.

Spolupráce není jen dovednost, která by nám byla užitečná a kterou bychom se museli úplně od základů učit. Člověk má potřebu spolupracovat s ostatními jako vrozenou a to činí základ celé lidské civilizace. Jde tedy zároveň o biologicky podmíněnou tendenci (Kasíková, 2010). Toto jistě sami známe ze své zkušenosti ať už jako studenti nebo jako učitelé, že při zadání práce se téměř pravidelně ozve otázka *„A můžeme pracovat ve dvojicích?“* Vědeckými výzkumy a teoriemi podpořenou stejnou myšlenku jsme popisovali v kapitole o vlivu sociální interakce na konstruování našeho poznání. Spolupráce tedy nejen usnadňuje, ale vůbec umožňuje kognitivní růst. Pro maximalizaci efektu učení bychom tedy měli podle těchto závěrů minimalizovat čas, kdy se dítě učí samo (Kasíková, 2010).

Těžko lze zpochybnit fakt, že se žák může ve spolupráci s ostatními učit. Vystává ale otázka, zda je toto učení skutečně efektivnější než kdyby se učil sám, jak tvrdí předchozí výrok. Ačkoli kooperativní učení v představované podobě je záležitostí až dvacátého století, k efektivitě vzájemného učení najdeme vyjádření i u Komenského: *„Neboť je to plná pravda: Kdo učí jiné, sám sebe vzdělává nejen proto, že opakováním utvrzuje v sobě své pojmy, nýbrž i proto, že nabývá příležitosti vnikat do věci hlouběji.“* Stejný závěr vyplývá i ze současných výzkumů a zkušeností učitelů u nás i v zahraničí. Potvrzují princip, že čím je jedinec aktivnější v procesu učení, tím více se skutečně naučí. Podobně se také ukazuje, že při kooperativním učení stráví žáci více času činnostmi související přímo s učením (Nováčková, a další, 2005).

Mary McGroarty (1989) zkoumala výhody kooperativního učení přímo ve výuce cizího jazyka. Shrnuje je do tří kategorií. Výhody týkající se jazyka jsou zvýšený čas

procvičování cizího jazyka v různých interakcích a použití mateřského jazyka v takové podobě, která podporuje kognitivní vývoj a pomáhá cizímu jazyku. Z hlediska kurikula je výhodou, že kooperativní učení nabízí příležitost k propojení jazykové výuky s jinými předměty a využití širší škály materiálů. Výhody sociálního charakteru jsou pro učitele rozšíření metod práce podporujících vhodnou komunikaci a pro žáky aktivnější role v procesu učení.

Kooperativní učení je předmětem intenzivního vědeckého zkoumání konkrétně od poloviny 70. let 20. století s významnými centry zejména v USA, Velké Británii, Izraeli. Významnými osobami na tomto poli jsou například Roger a David Johnson, Shlomo a Yael Sharan, Robert Slavin. Zkoumané pozitivní efekty je možné rozdělit do čtyř skupin. V oblasti výkonu výsledky výzkumů podporují tvrzení, že kooperativní uspořádání učebních situací směřuje k vyšší produktivitě než uspořádání kompetitivní či individuální. V druhé otázce po motivaci se ukazuje, že spolupráce zvyšuje vnitřní motivaci k výkonu. Třetí skupinou jsou prokázané pozitivní efekty na kvalitu interpersonálních vztahů a ve čtvrté skupině i na psychické zdraví. Zastánci kooperativního učení se díky svým poznatkům přesouvají od otázky, zda máme zařazovat kooperaci, ke zkoumání podmínek, za kterých je takové učení skutečně efektivní. (Kasíková, 2007) .

Pozitivní efekty nevyplývají pouze z výzkumů, ale také ze zkušeností učitelů, kteří tento přístup uvádějí do praxe. Zmiňované důvody, proč tak činí, jsou zvýšená aktivita žáků, zapojení i těch pomalejších, vyšší míra odpovědnosti, motivace, sebevědomí i samostatnosti žáků, přirozeněji probíhající procesy v rámci učení. Zkvalitňují se také myšlenkové procesy, slovní zásoba a celková komunikace. (Kasíková, 2010). Vidíme, že pozorování učitelů z praxe skutečně koresponduje s výsledky z výzkumů.

Přes veškeré důvody, které mluví ve prospěch využití spolupráce ve výuce, je tomuto způsobu učení u nás věnován jen malý objem času, na rozdíl od jiných zemí (USA, Velká Británie, Austrálie, skandinávské země) (Kasíková, 2007). Už poněkud starší výzkum (2004 – 2005) provedený na základních školách v Plzeňském kraji konstatoval, že kooperativní způsob učení zabírá ve srovnání s ostatními přístupy necelou třetinu, přestože převažující frontální vyučování je žáky hodnoceno jako

nevhodné. Oproti tomu kooperativní přístup byl ze strany žáků velmi vítaným (Čábalová, 2006).

V souvislosti s daným pozorováním Kasíková (2010) zjišťuje a pojmenovává, jaké problémy vidí učitelé z praxe ve skupinové práci. Objevují se potíže s nerovnoměrnou prací žáků, menší systematickostí, přílišný hluk, méně probraného učiva, vznik ihned neopravených chyb, složité hodnocení činnosti, náročná příprava či odbíhání od úkolu. Efekty, které limitují kooperativní učení, jsou systematicky zkoumány a pojmenovávány. Například *free rider effect* označuje situaci, kdy se „někdo veze“, *sucker effect* zase naopak označuje situaci, kdy schopnější podává menší výkon, aby nemusel pracovat za ostatní. Dále se pak autoři zabývají konkrétními strategiemi, jak jednotlivé rizikové situace řešit a předcházet jim (Kasíková, 2005; 2007). Z hlediska cizojazyčné výuky stojí za zamyšlení zvláště riziko, že mohou vznikat chyby, které se ihned neopraví. Choděra (2013) upozorňuje na specifickou problematiku chyby v cizojazyčném učení. Ve verbálním učení, stejně jako v psychomotorickém, platí, že naučená chyba se velmi těžko odnaučuje. Nestačí ji pouze vysvětlit jako v myšlenkovém typu učení. Neměli bychom tedy dopustit, aby si žáci vinou chybějící korekce fixovali nesprávné formulace.

Na nesnáze pravděpodobně narazí učitelé zejména v počátcích zavádění kooperativního přístupu. Stejně tak jako u jiných dovedností i dovednost vyučovat tímto způsobem vyžaduje kromě penza znalostí také určitý trénink. Pokud chce učitel skutečně změnit nejen několik technik, ale celkový přístup ke vzdělávání bude to jistě nějakou dobu trvat a stejně jako jeho žáci i on si bude muset postupně zvykat. K problematice zavádění najdeme informace v souhrnných publikacích i v samostatných pracích (Kalusová, 2008).

Shrnuli jsme důvody, proč právě kooperativní učení považujeme za velice důležitý přístup v současném vzdělávání, který by měl být šířeji využíván. V první řadě jde o samotnou spolupráci, která je jednak naší přirozenou potřebou, jednak nezbytnou dovedností pro dnešní dobu. Společně s tím na základě výzkumů i zkušeností z praxe víme, že kooperativní učení podporuje učení samotné v oblasti výkonu i motivace a navíc přispívá k budování kvalitních vztahů i vlastní psychické pohodě. Zmínili jsme

také několik překážek, které učitele odrážejí od jeho častějšího využívání a které je tedy dobré mít na paměti a hledat způsoby, jak je zmenšovat.

2.6. Principy modelu kooperativního učení

Bylo již řečeno, že kooperativní učení není pouhé rozdělení dětí do skupin, ale jen formou upořádání třídy, ve které chceme učit kooperativně. Aby kooperativní učení bylo skutečně účinné a produktivní, musí splňovat následující podmínky:

1. *„Jasně vnímaná pozitivní vzájemná závislost, která podporuje osobní odpovědnost za dosažení skupinových cílů.*
2. *Velký rozsah podporující interakce (interakce tváří v tvář).*
3. *Často užití důležitých interpersonálních dovedností a dovedností pro činnost v malé skupině s častou a pravidelnou analýzou, hodnocením skupinových procesů, zvažování jejich fungování pro zlepšení skupinové efektivity v příštích úkolech.“* (Kasíková, 2007 str. 79)

Pozitivní vzájemná závislost mezi členy skupiny znamená, že každý člen skupiny může uspět v úkolu pouze tehdy, když uspějí i druzí. Pro tento společný úspěch je třeba koordinovat svou snahu, tedy spolupracovat. Jedná se tedy o klíčový faktor, přestože probíhají další výzkumy o nezbytnosti pozitivní vzájemné závislosti k zvyšování produktivity práce skupiny. Podporující interakce je výsledkem pozitivní vzájemné závislosti. Taková interakce se může projevat jako vzájemné povzbuzování, nápomoc mezi členy, účinnější výměna informací. Kromě úsilí členů ovlivňuje také jejich dobré vztahy a sociální kompetence. K efektivní interakci musí být členové skupiny vybaveni potřebnými dovednostmi. Ty je potřeba žáky učit a motivovat k jejich užívání. Prostor pro rozvoj daných dovedností je větší, pokud skupina diskutuje o společné práci a reflektuje ji. Užitečnost reflexe pro účinnost kooperativního učení byla dokázána také empiricky (Kasíková, 2007).

Rozbor podmínek pro efektivní kooperativní učení Kasíková uzavírá konstatováním, že silnější pozitivní vzájemná závislost, intenzivnější podporující interakce, lepší sociální dovednosti a jejich častá reflexe zvyšují úsilí členů skupiny, zlepšují jejich vztahy i sociální kompetence.

Na základě teoreticky i prakticky zjištěných a stanovených podmínek Johnson a Johnson formulovali pět principů kooperativního učení, které by se učitel měl vždy snažit mít na paměti a při vyučování zohledňovat. Jedná se o propojený systém, který dlouhodobě bez určité části nemůže dobře fungovat (Kasíková, 2007).

1. Pozitivní vzájemná závislost.

Té se snažíme v první řadě dosáhnout stanovením společného cíle pro danou skupinu. Existuje ale množství dalších způsobů, jak ji zajišťovat či podporovat. Je to vhodně zvolená odměna, společné informační zdroje nebo jejich rozdělení v rámci skupiny, různé role pro jednotlivé členy skupiny, budování skupinové identity a další (Kasíková, 2005).

2. Osobní odpovědnost.

Společné učení má sloužit k individuálnímu rozvoji. Zodpovědnost se projevuje vlastní snahou o splnění úkolu nebo podporou druhých. Odpovědnost můžeme podporovat například individuálním testováním společného úkolu.

3. Interakce tváří v tvář.

Pro možnost zachování tohoto principu je vhodné zachovat skupiny o maximálně šesti členech.

4. Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností.

Dovednosti potřebují členové skupiny postupně nabývat, k čemuž je potřeba jim poskytovat prostor a ideálně postupovat od jednodušších dovedností ke složitějším.

5. Reflexe skupinové činnosti.

Hodnocení skupinového úsilí podporuje efektivitu činnosti, rozvíjí potřebné dovednosti a rozvíjí také myšlení na metakognitivní úrovni.

Principy kooperativního učení ve vztahu k výuce cizího jazyka se zabýval Spencer Kagan (2002) v rámci svého systému struktur. Jeho pojetí je odlišné od výše zmíněného. Pracuje se čtyřmi principy (PIES):

1. Pozitivní vzájemná závislost (*Positive interdependence*)
2. Osobní odpovědnost (*Individual accountability*)
3. Vyrovnaná účast (*Equal participation*)

4. Souběžná interakce (*Simultaneous interaction*)

Zatímco první dva principy jsou stejné, druhé dva směřují specificky k používání jazyka. Kagan své struktury navrhuje tak, aby žáci co nejvíce trénovali používání jazyka. Princip vyrovnané účasti má zajistit, aby se skutečně každý žák dostal ke slovu ve stejné míře. Princip souběžné interakce sleduje, kolik žáků je v jeden moment aktivních. Tyto dva aspekty jsou velmi důležité pro jazykovou výuku. Na druhou stranu ale vynecháním předchozích principů se vytrácí moment zdokonalování osobnostně sociálních dovedností.

Zdá se, že snaha zajistit co největší míru aktivního užívání jazyka každým žákem vede k vysoce strukturovaným aktivitám. Ty jsou sice postavené tak, že vyžadují společné zapojení více žáků, ale nejedná se o přirozenou spolupráci. Pokud budeme chtít, aby žáci spolupracovali více samostatně například na společném výtvoru, narazíme pro změnu na limit jejich dovednosti domluvit se v cizím jazyce. Domníváme se, že výuku bychom měli stavět tak, aby ani jeden aspekt nebyl dlouhodobě opomíjen a rozvíjeli jsme i jazyk i sociální dovednosti.

2.7. Kooperativní učení prakticky

Praktický návod, jak začlenit do výuky kooperativní učení a vypořádat se s různými situacemi, je podrobně popsán v odborné literatuře a není cílem zde opakovat již napsané. Proto se omezíme na nejvýznamnější momenty týkající se praktické stránky.

Aby kooperativní učení fungovalo skutečně tak, že učitel bude spíš organizovat pracující skupiny, je třeba tímto způsobem pracovat soustavně a užívat ho většinu času. Johnson (1994) doporučuje alespoň 60 až 80 procent času. Zároveň nelze tuto změnu provést náhle, ale postupně. Z počátku může učitel narážet na řadu obtíží. Proto se doporučuje zpočátku zařazovat menší úseky, věnovat jim pečlivou pozornost, vytvářet u žáků návyk a postupně objem kooperace zvětšovat. Užitečné také je seznámit žáky s důvody, proč chce učitel vést výuky právě tímto způsobem a co jim může práce ve skupinách přinést (Kasíková, 2005; Steelová, a další, 2007).

Důležitým úkolem učitele při přípravě výuky je stanovení cílů. Kooperativní výuka má mít vždy dva rovnocenné cíle. Jeden výukový, který se týká vzdělávací oblasti, konkrétního předmětu, druhý je sociálně osobnostní, který směřuje k rozvoji dovednosti spolupracovat. Učitel by měl věnovat pozornost oběma rovinám a ptát se, zda a jak směřuje k naplnění obou cílů. V dlouhodobé perspektivě tak směřuje k naplnění obecných cílů vzdělávání, kterým jsme se věnovali výše (Nováčková, a další, 2005). Od stanovených cílů se pak odvíjí úkol zadaný skupinám, který také obsahuje požadavky poznávací a sociální. Často je tedy potřeba klasicky zadávaný úkol pro jednotlivce přeformulovat tak, aby obsahoval požadavek na práci ve skupině. Specifickým úkolem pro skupinu jsou projekty, ve kterých mají žáci velký prostor pro samostatnou volbu tématu i způsobu práce. V souvislosti s cizími jazyky a multikulturní výchovou jsou velkou příležitostí projekty skupin z různých zemí, kde si žáci prostřednictvím různých komunikačních kanálů mohou vyměňovat zpracované informace o vlastní zemi a kultuře. U projektů nejvíce žáci využijí či se naučí princip rozdělení rolí ve skupině. Typickými rolemi jsou koordinátor, zapisovatel, kontrolor či mluvčí. V cizojazyčné výuce se uplatní specifická role překladatele (Kasíková, 2010).

Podmínkou pro funkční učení ve skupinách není pouze samotná změna organizace výuky, ale celkově prostředí, ve kterém se výuka odehrává. Roli hraje prostředí materiální, uspořádání nábytku, výzdoba, ale také atmosféra skupiny, kde se žáci nebojí myslet nahlas, prezentovat před ostatními výsledky své práce, důvěřují si. Takový stav není samozřejmostí a je mimo jiné výsledkem určitého procesu vývoje skupiny (tzv. skupinové dynamiky). S tím by měl být učitel seznámen už proto, že každá fáze vyžaduje jiný přístup k řízení skupinových procesů (Kasíková, 2010; Peeters, 2005). Zásadně se proměňuje role učitele, který směřuje k tomu, aby namísto neustálého výkladu a ukázkování převzal roli koordinátora a poradce. Pro žáky to znamená zvyknout si na mnohem menší závislost na učiteli, než jak je tomu při převažující frontální výuce (Kalhous, a další, 2009).

Jak bylo zmíněno, sociální dovednosti potřebné pro efektivní práce ve skupině je potřeba žáky postupně cíleně učit. Jde o relativně náročný úkol. Předně si učitel sám musí uvědomit, jaké dílčí dovednosti jsou potřebné. Žáci se konkrétně učí pracovat, aniž by se stále ptali učitele, spolupracovat tiše, nebát se zeptat na radu kamaráda, být

ochotný pomoci, přijmou vzájemnou pomoc, naslouchat, být tolerantní ke slabšímu, hledat společné řešení, kontrolovat sami sebe a další. Škola tyto dovednosti systematicky většinou nerozvíjí a učitelé spoléhají na to, že se to „děje samo.“ Specificky s rozvojem sociálních dovedností radí například *Projekt Odyssea*⁸. Pro rozvoj jednotlivých dovedností je třeba, aby žáci postupně rozuměli užitečnosti dané dovednosti, mohli si ji opakovaně vyzkoušet v reálné situaci, ideálně pak je důležité kladně hodnotit, pokud ji používají. Podrobněji postup popisuje ve svých publikacích Kasíková (2005; 2010).

Učitel se při organizaci výuky musí vyrovnat s otázkou, do jakých skupin žáky rozdělit. Mohou existovat skupiny dočasné, vytvořené ad hoc pouze na malou chvíli, na jedno cvičení, dále skupiny dlouhodobější, které spolupracují celou hodinu nebo i několik týdnů, a skupiny základní, které mají stálé složení a pracují spolu trvale. Často uváděným požadavkem je heterogenita skupiny, která je důležitým prvkem pro rozdílnost pohledů a možnost jejich konfrontace. Žákům tak zprostředkováváme širší zkušenost se spoluprací, než mají jen mezi svými kamarády. Někdy ale může být výhodné nechat spolupracovat skupiny přátel nebo skupiny homogenní podle pohlaví. Pokud je to možné doporučuje se využít věkově heterogenních skupin. Co se týče velikosti, musí být zachován princip interakce tvář v tvář, konkrétně nejčastěji od 2 do 5 až 6 členů (Kasíková, 2005).

Učitel, který chce řídit učební proces kooperativně, má na výběr z široké palety postupů. Mezi základní metody práce se řadí diskuze, řešení problému, práce na produktu, simulace a rolové hry. Ty jsou považovány za základ skupinové činnosti. Jak uvidíme také ve druhé části práce, jde o metody, které jsou dobře využitelné v cizojazyčné výuce. Dále existuje řada technik, které různým způsobem strukturují a podporují interakci v zájmu kooperativní činnosti. Kasíková (2005) mluví o jednodušších a složitějších kooperativních strukturách. Jednodušší kooperativní struktury jsou volně zařaditelné i do výuky, která není celá vedena kooperativně. Vhodné jsou zvláště v situaci, kdy se žáci teprve učí pracovat kooperativním způsobem.

⁸ Projekt Odyssea je zaměřený na implementaci osobnostní a sociální výchovy do praxe škol. V rámci projektu byla vytvořena sada metodik podrobně popisujících, jak je možné rozvíjet s dětmi dílčí osobnostně sociální dovednosti. (<http://www.odyssea.cz/>)

Složitější struktury vyžadují většinou více času na realizaci a provází je propracovanější způsob hodnocení práce. Od žáků vyžadují už vyšší úroveň kooperativních dovedností. Proto se zařazují až v pokročilé fázi, kdy žáci mají zkušenost s jednoduššími strukturami. Přímo pro jazykovou výuku nabízí velkou inspiraci Kagan (2002), který vytvořil mnoho vlastních kooperativních struktur. Soustřeďuje se zejména na to, aby co největší podíl studentů byl v jednu chvíli skutečně aktivní. Popis konkrétních typických technik či aktivit je k nalezení v literatuře (Kasíková, 2010; Kasíková, 2005; Peeters, 2005; Donckèle, 2003; Steelová, a další, 2007). Ve třetí části této práce zmíníme pouze ty konkrétní postupy, které sloužily jako inspirace pro představované aktivity.

Jedním z důvodů, proč učitelé zařazují málo skupinové práce je její obtížné hodnocení i hodnocení výsledků. Co se týče samotné práce, hraje v hodnocení důležitou roli reflexe samotných žáků. Ta je přirozenou součástí práce ve skupině a žáci se tak učí svou práci i spolupráci hodnotit sami. Protože spolupráci nemůže učitel jednoduše oznámkovat, je potřeba více využívat formativního hodnocení prostřednictvím popisného jazyka a tím poukazovat na to, které dovednosti žáci již ovládají a na kterých ještě musí zapracovat. Co se týče hodnocení výsledků práce, existuje řada jednoduchých i složitějších metod hodnocení, které kombinují hodnocení jednotlivce s podpořením principu vzájemné pozitivní závislosti. Příkladem je učení se před testem ve dvojici, kdy jsou jednotlivci přidány bonusové body, pokud oba z dvojice dosáhnou v textu určité hranice (Kasíková, 2010).

Při plánování výuky musí učitel vždy zvažovat také konkrétní podmínky týkající se typů osobností. Předně musí uvažovat sám o sobě, svém nastavení, způsobu komunikace. Výhradně kooperativní způsob vedení výuky určitě nebude vhodný pro učitele, který pracuje převážně autoritativním způsobem a bojí se pustit vedení hodiny z ruky. Zároveň musí uvažovat o konkrétních žácích v dané třídě. Skupinové učení jistě velmi uvítají extrovertně ladění žáci, naopak pro introverty je důležitá i možnost pracovat někdy samostatně a v tichosti. Choděra (2000) v souvislosti s jazykovou výukou mluví o komunikativním a nekomunikativním typu žáka. Přirozeně se každý z nich bude projevovat jinak a bude také jinak reagovat na skupinové úkoly. V této souvislosti Choděra sám doporučuje diferencovat výuku pomocí učení ve dvojicích či skupinách rozdělených s přihlédnutím ke specifikám žáků a konkrétnímu záměru. Své

uplatnění tak mohou najít v cizojazyčné výuce i homogenní skupiny podle výkonnosti, které jinak nejsou příliš doporučovány.

2.8. Kooperativní učení z pohledu francouzské pedagogiky

Pokud se zabýváme kooperativním učením konkrétně ve výuce francouzského jazyka, nabízí se pochopitelně otázka, jaký pohled na tuto problematiku nabízí francouzská pedagogika. Ačkoliv cílem práce není analýza pozice kooperativního učení ve francouzském kontextu, stojí za to zmínit několik momentů, které vychází z trochu odlišné tradice než je ta česká potažmo anglosaská.

V první řadě je třeba upozornit na odlišnou terminologii. Centrálním pojmem ve francouzském pojetí není kooperace, ale skupina. Přístup, který nazýváme v této práci kooperativním učením, ve francouzských zdrojích najdeme převážně pod pojmem *pédagogies de groupe*. Koncept skupiny (*groupe*) je zcela zásadní a nese v sobě mnoho informací. Je stavěn do protikladu k pojmu třídy (*classe*) jakožto útvaru tradiční pedagogiky, kde je v zájmu efektivity umístěno mnoho jedinců stejné úrovně na jedno místo za účelem předání stejného poznání. Proti tomuto přístupu se staví teoretici ve 20. století, kteří kritizují přílišné oddělení jednotlivců, klasifikování, zbytečný důraz na vztah učitele a žáka. Přichází s pojmem skupiny, kde jsou preferovány horizontální vztahy (tj. mezi žáky navzájem), ústup od absolutní autority učitele a kontakt s reálným světem (Champy, a další, 1994). Tyto snahy jednak reagují na poznávání procesů učení, na práce Piageta, teorii sociokognitivního konfliktu. Zároveň mají i své politické souvislosti, kdy se snaží o jistou reformu společnosti, boj proti konformismu a výchovu zodpovědných aktivních občanů (Raynal, a další, 1997). Důležitou osobností, která je také považována za zakladatele tohoto přístupu, je Roger Cousinet, který nejprve uvedl do praxe a poté popsal svou metodu „volné práce ve skupinách“ (*méthode de travail libre par groupes*). Inspirován studiem Deweyho a Tolstého vytvořil postup práce, kdy volně utvořené skupiny dětí ve věku od 7 do 12 let pracují na vybraných úkolech. Výsledkem jejich činnosti je vždy záznam, který po kontrole učitelem sepisují do skupinového sešitu a skládají tak postupně své poznání v jednotlivých disciplínách

(Champy, a další, 1994). Druhou osobností, jejíž vliv je dodnes patrný, je Célestin Freinet. Jeho koncepci jsme představili v kapitole věnující se historickému kontextu.

Pojem skupiny zůstává klíčovým i dnes. Domníváme se, že ve výsledku nejde o odlišný přístup než ten, který jsme představili zde. Publikace frankofonních autorů (Peeters, 2005; Donckèle, 2003) uvádí i některé stejné konkrétní techniky, kladou stejný důraz na konstruktivistický přístup. Avšak zatímco u Kasíkové, která vychází z anglosaských autorů, je zásadní pozornost věnována pojmu spolupráce a principům, která dělají z učení kooperativní učení, u frankofonních autorů, s jejichž díly jsme se setkali, mnohem větší prostor zabírá charakteristika skupiny, skupinové dynamiky a práce s ní. Existují také autoři, kteří pracují s pojmy *pedagogie coopérative* (Connac, 2013) či *apprentissage coopératif* (Baudrit, 2005). Obě verze mají mnohem blíže anglické variantě *cooperative learning* a symbolizují tak silnější návaznost na anglosaské autory a na model založený na principech definovaných Johnsnovými.

Kooperace ve školním prostředí má ve Francii silnější tradici než v České republice. Podpořená je i institucionálně. Na podporu rozvoje spolupráce ve školách se zaměřuje organizace *L'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE)*⁹, která propojuje spolupracující třídy, vzdělává učitele a propaguje vznik uskupení dospělých a žáků spolupracujících na projektech týkajících se školního života (tzv. *coopérative scolaire*). Druhou významnou institucí je *L'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM-Pédagogie Freinet)*¹⁰. Tato asociace seskupuje učitele a pedagogy hlásící se dodnes k principům Freinetovy pedagogiky, snaží se o šíření těchto myšlenek a jejich další výzkum a rozvoj.

Odlišné pojetí projevující se různými pojmy by si jistě zasloužilo dalšího zkoumání, které ale není cílem této práce. Zde jsme chtěli situaci spíše nastínit a upozornit na možný zdroj inspirace pro české prostředí. Zejména silná návaznost na Freineta může být dále obohacující k tomu pojetí, které jsme představili. Vidíme také, že spolupráce ve škole může být silněji podpořena různými institucemi, což u nás zatím neexistuje. Jelikož jde o centra, která se cíleně zabývají spoluprací ve školním prostředí,

⁹ <http://www2.occe.coop/>

¹⁰ <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

najdeme zde pochopitelně i téma výuky cizích jazyků. V principech zde zůstávají věrni Freinetovi a doporučují zahrnutí mezinárodního rozměru a mezinárodní spolupráce tak, jak jsme popsali v kapitole věnované historii (Schlemminger, 1996).

2.9. Shrnutí

V první části jsme vymezili kooperativní učení nikoliv jako konkrétní metodu výuky, ale jako celkový přístup k učení a vyučování. V jeho centru stojí spolupráce mezi členy skupiny charakterizovaná společným cílem. Kooperativní učení vychází z teorie konstruktivismu. Zdůrazňuje aktivní roli učícího se jedince, který v interakci s druhými sám konstruuje své poznání. Spolupráce je tak vnímaná jako vhodný prostředek učení i jako cíl vzdělávání formovaný zejména potřebami společnosti. Z toho zároveň vyplývají hlavní důvody, proč kooperativní učení do výuky zařazovat a jeho rizika se snažit rozpoznat a eliminovat. Představili jsme nejznámější model kooperativního učení stojící na pěti principech, které mají být zachovány, aby učení přinášelo zamýšlené výsledky. Kooperace ve školním prostředí je téma zkoumané i institucionálně podporované ve Francii, jiných zemích i mezinárodně. V České republice jsou tyto snahy zatím spíše dílčího charakteru. Souvislost s cizojazyčnou výukou jsme zmiňovali pouze v jednotlivých poznámkách a budeme se jí cíleně věnovat ve druhé části. Praktická aplikace byla naznačena pouze v několika podstatných rysech, protože těžištěm jsou konkrétní popsané a vysvětlené aktivity ve třetí části práce.

3. Kooperativní učení ve výuce cizích jazyků

V následující části se zaměříme konkrétněji na otázku, jaké místo má nebo může mít kooperativní učení ve výuce cizích jazyků. Pokusíme se ukázat, že je to způsob vyučování, který koresponduje s cíli cizojazyčné výuky a podporuje je. Podíváme se, jestli a jak se objevuje spolupráce ve výuce jako téma v didaktice cizích jazyků a v neposlední řadě budeme hledat konkrétní možnosti realizace, které nám mohou sloužit jako inspirace pro reálné aktivity.

3.1. Současné a minulé tendence ve výuce cizích jazyků

V první řadě se podíváme v obecné rovině na tendence, které utváří současné směřování cizojazyčné výuky včetně krátkého ohlédnutí do historie. Hledáme odpověď na otázku, jaké přístupy poskytovaly nebo poskytují prostor pro smysluplné zařazení kooperativního učení.

Kooperativní učení a s ním související konstruktivistické vidění procesu učení je záležitostí 20. století. První změny v přístupu k vyučování a obraty od klasické frontální výuky se vyskytly v první polovině 20. století u představitelů myšlenkových proudů Nové výchovy. Odpovídá to situaci v cizích jazycích, kde přibližně do té doby převládá tradiční metoda zaměřená na individuální zvládnutí učiva ve formě překladů, znalosti gramatiky apod. Pro další etapu didaktiky cizích jazyků je charakteristický obrat k živému jazyku, větší důraz na komunikaci. V tzv. přímé metodě na rozdíl od předchozí nachází interakce mezi jedinci důležité postavení, což je první předpoklad k tomu, abychom mohli uvažovat i o spolupráci. Nicméně, jak uvádí zdroje, jedná se zde převážně o interakci vyučujícího a žáků. Základní myšlenkou je to, že se žáci učí prostřednictvím poslušnosti a napodobování učitele (Cuq, a další, 2005). Ačkoli snaha vést žáky přímo k vyjadřování se v cizím jazyce je významným přínosem této etapy, spolupráce v našem slova smyslu zde ještě uplatnění nenachází. V následujících významných metodách audioorální a později audiovizuální strukturně globální mají důležitou roli nahrané dialogy, které slouží jako vzor pro automatizaci jazykové struktury. Přístup vycházející z teorie behaviorismu také nedává velký prostor pro společnou práci a vzájemné obohacování se mezi žáky, byť samozřejmě v základní

podobě účastníků dialogu se žáci navzájem potřebují. V určité fázi nácviku se už ale objevují cvičení, které vedou k spontánnějšímu použití naučených frází, jako jsou rolové hry či dramatizační aktivity (Cuq, a další, 2005). Toto je typ aktivit, které již nabízí prostor pro plné využití kooperativního učení v podobě, kterou jsme představili výše. Proto jim později budeme věnovat detailnější pozornost.

Od sedmdesátých let se v protikladu k předchozímu behaviorismu dostává do popředí teorie vycházející z lepšího poznání mentálních procesů označovaná jako kognitivismus a ovlivňuje také didaktiku cizích jazyků. Jako jeden z uplatňovaných principů kognitivismu jmenují Cuq a Gruca (2005) výslovně větší zájem o práci ve skupinách a interakci. Aktuálně dominující komunikativní metodě budeme věnovat samostatnou kapitolu. Nyní zmíníme ještě některé obecnější trendy.

Choděra (2013) shrnuje inovační trendy v současné didaktice cizích jazyků do dvou hlavních proudů. Jedním je pohled z hlediska jazykového cíle, kde je posilováno využívání neuvědomovaných procesů v rámci učení. Druhý pohled z hlediska cíle výchovně-vzdělávacího pak říká, že jsou posilovány humanizační prvky výuky. Jde o poměrně široké pojmenování, ale když se podíváme na konkrétní projevy těchto tendencí, tak jedním z nich je právě využití skupinových forem práce, kooperace i kompetice. Zde Choděra upozorňuje na to, že není vhodné absolutizovat kooperaci jako jediný prvek posilující učení a je potřeba uvědoměle využívat i kompetici. S tímto tvrzením jsme ve shodě, protože ačkoli kooperaci významně doporučujeme, nezapomínáme, že i kompetitivní uspořádání vztahů někdy může být účelné. Další konkrétní inovace, které s kooperativním učením mohou úzce souviset, jsou podle Choděry problémové vyučování a imitační modelování (simulace) v podobě didaktických her typu *role playing* (Choděra, 2013).

Zastavíme-li se u otázky, co jsou zmíněné humanizační tendence, dojdeme v rámci cizojazyčné didaktiky k podobným principům, které jsme probírali při popisování kontextu, ze kterého vychází kooperativní učení. Je zřejmé, že v cizích jazycích i při uvažování o roli spolupráce vycházíme ze stejného pedagogického uvažování. Konkrétně i v didaktice cizích jazyků se mění pozice učitele v konstruktivistickém pojetí, kdy spíše než o vyučování můžeme mluvit o vedení (*guidage*). Přirozeným cílem je dávat žákovi stále více autonomie, aby mohl rozvíjet

svou schopnost užívat cizí jazyk (Cuq, a další, 2005). Rozvíjen je také koncept nazvaný přímo autonomní učení, kterému se u nás věnuje Věra Janíková (2007). Dalším prvkem je způsob pohledu na třídu ne jako na soubor jednotlivců, ale jako na skupinu se stejným cílem, ve které probíhají charakteristické skupinové procesy, které při správném využití mohou přispívat efektu učení (Cuq, a další, 2005). Důležitým stavebním prvkem atmosféry ve skupině – třídě je probíhající komunikace. Opět je zde tedy dvojí role, kvalitní komunikace jako cíl vzdělávacího procesu i jako prostředek, který pomáhá dalšímu učení. Vše zmíněné se pochopitelně týká i komunikace cizojazyčné (Chiss, a další, 2005).

V neposlední řadě je typické zaměření vyučovacího procesu nikoli na obsah, tedy jazyk, ale na žáka. Ve francouzštině je toto zřejmé z odlišného pojmu, kdy namísto *élève* („žák“) je často používáno *apprenant* („učící se“). Kromě toho, že toto vyjádření zdůrazňuje aktivní a rozhodující roli žáka, jako aktivního jedince stavějícího své poznání, tak pojem *apprenant* je jistou symetrií k pojmu *enseignant* (vyučující) (Cuq, a další, 2005). V češtině podobně výstižné rozlišení bohužel zatím chybí.

Ukázali jsme si nikoliv překvapující, ale podstatnou skutečnost, že kooperativní přístup k učení vychází ze stejných zásad a pohledů jako současný pohled na vyučování cizích jazyků a je tedy trendem, který je hoden pozornosti a uvádění v praxi. Zmíněna byla pro současnou didaktiku cizích jazyků dominantní komunikativní metoda, které jsme z toho důvodu vyhradili samostatnou kapitolu.

3.2. Komunikativní přístup a kooperativní učení

Komunikativní přístup je v současné době převládajícím paradigmatickým ve výuce cizích jazyků. V roce 1982 byl oficiálně doporučen Radou Evropy jako vhodný způsob výuky cizích jazyků v rámci snahy podpořit evropskou integraci skrze učení se jazykům a zvýšení kompetencí potřebných pro pracovní uplatnění. Jádrem tohoto přístupu je naučit se komunikovat v cizím jazyce. Označení přístup odkazuje na to, že se nejedná o jeden konkrétní postup, ale připouští se různost používaných metod a vyučovacích postupů, které se musí zakládat na stejném principu, důrazu na rozvoj komunikativní kompetence. Zaměření spíše na praktické řečové dovednosti než na jazykové znalosti ji

radí při dělení k metodám spíše přímým. Od samotné přímé metody se ale liší mírnějším přístupem a snahou o vyvažování jejích nedostatků při zachování předností. Konkrétním příkladem je například respektování určité role mateřského jazyka (Choděra, 2013; Cuq, a další, 2005).

Již v předchozí kapitole jsme zmínili současné humanizující tendence ve výuce. Je zřejmé, že komunikativní metoda více než metody nepřímé je otevřená osobě žáka, zmírnění direktivního přístupu učitelů, zbavení se obav z chyb, omezení pouhého memorování faktů či posílení zajímavosti vyučování (Choděra, 2013).

Cuq a Gruca (2005) popisují čtyři složky, které tvoří komunikativní kompetenci, a tudíž pro její kvalitní rozvíjení musí být kladen určitý důraz na každou z těchto složek. Jsou jimi lingvistická složka - znalost gramatických pravidel a struktur, slovní zásoby; sociolingvistická složka - znalost sociokulturních pravidel pro používání jazyka; diskursivní složka a strategická kompetence jako schopnost kompenzovat různými způsoby nedostatky v komunikaci.

Důležité je odlišení dvou typů vědomostí, které pojmenovává Choděra (2013) jako vědomosti „o jazyce“ a vědomosti „z jazyka“. První z nich tvoří převážně tu uvědomovanou část naší znalosti cizího jazyka, kdy si tvoříme spojení cizího výrazu s jeho ekvivalentem v mateřském jazyce. Druhý typ je rovina neuvědomovaná, kdy je výraz spojen přímo s významem. Choděra zdůrazňuje, že pro užívání jazyka, jakožto činnosti nikoliv pouze kognitivní a uvědomované ale také psychomotorické, je podstatné snažit se rozvíjet zejména znalosti „z jazyka“. Tedy ty situace, kdy dokážeme použít cizí jazyk přímo, aniž bychom využívali překladu (Choděra, 2013). Z hlediska rozdělení znalostí na spíše uvědomované a neuvědomované můžeme také použít opozici pojmů explicitní a implicitní nebo znalosti deklarativně (*connaissances déclaratives*) a procedurálně (*connaissances procédurales*) reprezentované (Chiss, a další, 2005).

Pro praktickou výuku dělíme komunikaci na čtyři dílčí řečové dovednosti, o kterých můžeme samostatně uvažovat a v rámci jejich vzájemných vztahů je jednotlivě rozvíjet. Dovednosti jsou formulované v klíčovém dokumentu *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2006) a tvoří kostru pro vzdělávání v oblasti jazyků. Čtyři dovednosti jsou rozdělené podle typu vykonávaného procesu na řečovou produkci a

receptci a podle používaného kanálu na ústní či písemnou. Výsledně tak rozvíjíme ústní projev (mluvení), písemný projev (psaní), sluchovou receptci (poslech), zrakovou receptci (čtení).

Principy vyučování v komunikativní metodě pojmenovává precizně Choděra (2013 str. 122):

- respektování mateřského jazyka;
- orálního základu;
- priority řečové praxe před jazykovou teorií;
- rozvoje specificky jazykové uvědomělosti;
- rozvoje řečových návyků;
- priority zvukové názornosti před zrakovou;
- jednoty jazyka a mimojazykových fakt;
- komplexnosti.

Mateřský jazyk má být respektován, protože je stejně vždy minimálně implicitně přítomen. Jeho užití má své opodstatnění zejména ve fázi expozice, poté ho ztrácí. Využívání překladu při nácviku komunikace považuje Choděra za velmi nevhodné. Princip orálního základu ukazuje na důležitost skutečně praktického nácviku v podobě například hlasitého či také sborového čtení. Zajímavá je specificky jazyková uvědomělost, která zároveň nesmí být naprostou uvědomělostí, vzhledem k výše zmíněné neuvědomované složce při psychomotorických činnostech. Neuvědomovaných procesů pro učení cizích jazyků využívá zejména sugestopedie, která zároveň pracuje ve velké míře se skupinovými činnostmi. Její základní charakteristikou je ale zejména současná aktivizace pravé i levé mozkové hemisféry. Protože v tradičním vyučování je více preferována činnost levé hemisféry, snaží se sugestopedie více zapojovat intuitivní myšlení a kreativní procesy typické pro pravou hemisféru (Choděra, 2000).

V rámci komunikativního přístupu se setkáváme také s tzv. akčním nebo akčně zaměřeným přístupem. Nejedná se o odklon od komunikativního směřování, ale spíše o jeho aktuální pokračování. Ve *Společném evropském referenčním rámci*, který z akčně zaměřeného přístupu vychází, je definován takto: „*přístup, který je zde zvolen, je akčně orientovaný v tom smyslu, že chápe uživatele a studenty jazyka v první řadě jako*

společenské činitele, tj. členy společnosti, kteří mají své úlohy (nejen jazykové), a ty musí za daných okolností ve specifickém prostředí a v určitém poli působnosti splnit.[...] Akčně zaměřený přístup tudíž bere v úvahu také kognitivní, emocionální a volní dispozice jedince jako společenského činitele.“ (2006 str. 9)

Pohled na žáky jako aktéry konkrétních situací, které se realizují prostřednictvím sociální interakce, je velmi blízký pohledu, který jsme představovali v kapitole o kooperativním učení. Není tedy pochyb o tom, že kooperativní učení nabízí pro současnou komunikativně a akčně zaměřenou výuku cizích jazyků velmi přínosný a komplementární pohled. Jednoduše řečeno ideální podobou vyhovující oběma pohledům je pak vytvoření takových situací, kdy budou žáci potřebovat spolupracovat a tedy také komunikovat spolu v cizím jazyce.

3.3. Základní dokumenty pro jazykovou výuku

V této kapitole představíme oficiální dokumenty, které na mezinárodní i naší národní úrovni definují, jak má cizojazyčná výuka vypadat.

3.3.1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Zásadním dokumentem pro současnou výuku cizích jazyků je *Společný evropský referenční rámec* pro jazyky (2006). Tento dokument Rady Evropy má za cíl poskytnout společný základ pro porovnání cílů, metod výuky a výstupů ve výuce jazyků. Na jeho základě a s jeho pomocí by měly být tvořeny sylaby, kurzy, učebnice a zkoušky. Jeho jádrem je určení jazykových úrovní a detailní popis toho, co by se měli studenti naučit, aby dokázali v cizím jazyce komunikovat podle dané úrovně. V pozadí stojí záměr zintenzivnit výuku evropských jazyků, zjednodušit mobilitu obyvatel a zlepšit tak komunikaci a spolupráci mezi obyvateli Evropy s rozdílným mateřským jazykem (Cuq, a další, 2005).

Z pohledu kooperativního učení je podstatné, že ačkoliv Rámec nevyzdvihuje jednu konkrétní metodu učení a nabízí širší spektrum možností, v jeho jádru je rozvoj komunikativních kompetencí společně s rozvojem kompetencí obecných. Mezi těmi je zmíněna tzv. existenciální kompetence neboli „*souhrn jednotlivých vlastností,*

povahových rysů a postojů týkajících se například představy, kterou o sobě člověk chová, jeho pohledu na ostatní a ochoty účastnit se společenské interakce s ostatními lidmi.“ (2006) Jinými slovy řečeno se zde již nepohybujeme pouze v oblasti čistě jazykové, ale ve sféře kompetencí, které jsme v rámci popisu kooperativního učení pojmenovali jako sociálně osobnostní. I zde tedy vidíme úzké propojení obou přístupů. V Rámci je navíc velmi zdůrazněn i interkulturní rozměr mezilidského fungování. Zapojení skupinové a párové práce včetně role učitele v nich jsou konkrétně zmíněny mezi otázkami, které si mají učitelé klást při uvažování o jazykové výuce.

3.3.2. Evropské jazykové portfolio

Na *Společný evropský referenční rámec* navazuje projekt *Evropské jazykové portfolio*. Na základě šesti hlavních úrovní jazykových dovedností stanovených Rámcem poskytuje EJP každému člověku možnost hodnotit své dovednosti, shromažďovat dokumenty o pokroku, stanovovat si další cíle a celkově pak dokládat schopnost komunikovat v cizích jazycích.

Portfolio se skládá ze tří částí (Cuq, a další, 2005):

- Jazykový životopis, který má za cíl zapojit studenta do plánování svého pokroku a podpořit ho v sebehodnocení tohoto pokroku.
- Sbírka vlastních prací a dokumentů, které dokazují zvládnuté jazykové dovednosti.
- Jazykový pas, který shrnuje jazykové dovednosti studenta, na základě popsání úrovně dovedností, oficiálních certifikátů a nabytých zkušeností.

Evropské jazykové portfolio je dostupné na internetu¹¹ každému člověku, který se učí cizí jazyk. U nás bylo vydáno v několika variantách pro jednotlivé věkové skupiny. Kromě hodnocení jazykových dovedností nabízí portfolio také seznam strategií pro učení se jazyku, který může pomoci tyto strategie u žáků rozvíjet. Učitel má možnost vytvoření třídy, kde může sledovat pokroky a vlastní hodnocení jednotlivých žáků. Výhodu propojení Portfolia s výukou vidíme v přenesení větší zodpovědnosti za učení na samotné žáky, což je v souladu se záměry prosazování

¹¹ <http://ejp.rvp.cz/>

kooperativního učení. Seznam dílčích dovedností pak může sloužit třeba jako osnova reflexe skupinové práce. Dále je na invenci a schopnosti učitele, jak dokáže propojit tento užitečný nástroj s výukou a motivovat žáky k dalšímu a samostatnému učení.

3.3.3. Rámcový vzdělávací program

V části věnované kooperativnímu učení jsme vyzdvihli části RVP, která podporují větší zapojení kooperativního učení do výuky. Byly to zejména obecné cíle vzdělávání a klíčové kompetence. Krátce se podíváme na to, jakým způsobem se kooperace vztahuje přímo k výuce cizího jazyka definované podle RVP. Vzdělávací obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk patří společně s Českým jazykem a literaturou do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Hlavním cílem této oblasti je pochopitelně rozvoj komunikační kompetence, která *„vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání“* (MŠMT, 2013 str. 16). Primárně se pochopitelně žáci učí efektivní komunikaci v mateřském jazyce. Cizí jazyky pak umožňují rozšiřovat tuto dovednost komunikace i mezi lidmi z jiných zemí, podporovat vzájemné mezinárodní porozumění či umožňovat spolupráci mezi školami různých zemí. Zde se dostáváme na vyšší úroveň spolupráce, která je ve světě potřebná a kterou se žáci také musí učit chápat. Nabízí se zde prostředek komunikace mezi školami z jiných zemí vycházející z principů Freinetovy pedagogiky. Spolupráci v mezinárodním měřítku, chápání kulturních odlišností mohou žáci pochopit o to snadněji, o co se nejdříve naučí spolupracovat a chápat rozdíly v rámci jedné třídy.

Vzdělávání v této oblasti vede k rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede k:

- *„rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti,*
- *zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace,“* (MŠMT, 2013 str. 17)
- *„vnímání a užívání jazyka českého i cizího jako mnohotvárného prostředku ke zpracování a následnému předávání informací, vědomostí a prožitků získaných z interakce se světem a se sebou samým“* (VÚP, 2007 str. 13).

Vybrali jsme pouze ty části, které souvisí s významem kooperace v menším nebo mezinárodním měřítku. Můžeme říct, že větší zapojení spolupráce do cizojazyčné výuky je ve shodě s cíli vzdělávání definovanými RVP.

3.4. Metody cizojazyčné výuky vhodné pro kooperativní učení

Dosud jsme se v této části zabývali tím, jak kooperativní učení zapadá do představ o vhodném způsobu výuky cizího jazyka na teoretické rovině. Rozebírali jsme podobné výchozí principy a stejné nebo doplňující se cíle výuky. Nyní se zaměříme více na praktickou stránku. Otázku si můžeme položit ve dvou rovinách. Najdeme v metodách a technikách vyučování cizímu jazyku přímo aktivity označované jako skupinové či kooperativní? Najdeme takové, ve kterých spolupráce není explicitně vyjádřena, ale svou podstatou odpovídají tomu, co jsme charakterizovali jako kooperativní učení? Cílem tohoto zkoumání je najít zdroje, ze kterých může učitel cizího jazyka čerpat, pokud se rozhodne vyučovat podle zásad kooperativního učení.

3.4.1. Skupinová práce v didaktice cizích jazyků

Hendrich mluví o nutnosti zařazování aktivit, které zvyšují žákovu aktivní účast, posilují hlavní funkci jazyka jako prostředku dorozumění či vytváří situace, „*při kterých by si žáci přestali uvědomovat stěny školní třídy a se zaujetím by používali cizího jazyka ke komunikaci jako v přirozené situaci*“ (Hendrich, a další, 1988 str. 309). V rámci toho představuje „kolektivní formy práce“, které umožňují zvyšovat čas, kdy žáci aktivně pracují, píší a hovoří. Konkrétně uvádí následující:

- **Sborové mluvení**

Technika je vhodná pro nácvik zvukové stránky jazyka. Může být využito při fonetických cvičeních, nácviku hlasitého čtení, osvojování slovní zásoby či korekci chyb. Doporučuje se zařazovat různé varianty jako je střídání sborového mluvení a opakování jednotlivcem či obměny střídání různých skupin žáků. Sborové formy práce doporučuje také Choděra (2013) v rámci zásady orálního základu. Význam hlasitého čtení považuje za nedoceněný.

- **Práce ve skupinách**

Tento typ práce podle Hendricha umožňuje vyšší aktivitu a diferencovaný přístup učitele. „*Skupinové vyučování je inovací, která umožňuje prohlubovat působení vyučovacího procesu a uvádět ho v soulad s potřebami naší současnosti, mimo jiné i z hlediska výchovy k pozdější týmové práci*“ (Hendrich, a další, 1988 str. 312). Pro konkrétní realizaci uvádí možnost stálých či dočasných, homogenních či heterogenních skupin (z hlediska úrovně žáků). Příkladem je „*ústně nebo písemně vypracovat určité cvičení, vést jednoduchý rozhovor, tj. klást si navzájem otázky k zadanému tématu a odpovídat na ně*“ (Hendrich, a další, 1988 str. 312). Jako motivační prvek pro intenzivnější práci a vyšší aktivitu pak uvádí podněcení soutěživosti žáků. Při rozdělení na výkonnostně homogenní skupiny doporučuje zadat skupinám odlišné úkoly. Možnou inspiraci spatřuje v jazykových hrách.

- **Práce ve dvojicích**

Práce ve dvojicích nabízí vhodný prostor pro aktivní používání jazyka v různých podobách jako je rozhovor na zadané téma, nácvik dialogu, procvičování kladení otázek a odpovědí podle předlohy či postup předchozí samostatné práce s následnou konzultací ve dvojici a společnou prezentací.

- **Dialog**

Dialog by měl být především co nejvíce skutečnou komunikací mezi zúčastněnými a obsahovat tak názory, prožitky, zkušenosti žáků.

- **Dramatizace**

Pro dramatizaci dobré najít vhodné scénky, které umožní zapojení neverbální složky komunikaci, používání jednoduchých rekvizit a přiblíží se tak opět skutečné situaci komunikace.

- **Diskuze a debata**

Prostor vhodný pro vyjadřování vlastních myšlenek a názorů v cizím jazyce, který využijeme zejména pro pokročilé žáky středního stupně.

Z pohledu předchozího rozboru role kooperace v procesu vyučování můžeme říct, že uvedený seznam možných forem práce je poměrně stručný a velmi obecný. Jedná se zejména o různé formy dialogu či konverzace ve větší skupině, která z podstaty

vždy zahrnuje větší počet lidí a je logické, že v komunikativním pojetí výuky cizího jazyka se konverzace objeví. Skupinová práce zde vystupuje hlavně jako určitá výhodná organizační forma, nikoliv jako hlubší přístup k tomu, jaké všechny aspekty by měla naplňovat. Zároveň zde nacházíme vyjádření z našeho pohledu diskutabilní, jako je doporučování soutěživosti nebo trvání na tom, že je účelné, aby v závěru skupinové práce byly alespoň některé skupiny za svůj výkon ohodnoceny známkou. Uvedené formy práce tedy samozřejmě považujeme za vhodné pro zařazení, ale snažíme se jejich zapojení vidět komplexněji. Podobně se vyjadřuje ve své práci například Janíková (2011 str. 89): „*Formy podporující kooperaci mezi žáky, jako jsou například práce ve dvojicích či skupinách, jsou bezpochyby vhodnější pro integraci sociálních i emocionálních aspektů než frontální typ výuky.*“ Bohužel ale dále téma kooperace ve vyučování cizímu jazyku nerozvádí.

Zajímavé je, že Cuq a Gruca (2005) představují explicitně některé způsoby práce ve skupinách, kdy žáci přebírají část odpovědnosti a dostávají různé role s cílem, aby se zvýšil podíl času, kdy se každý žák dostane ke slovu. Toto ovšem nepředstavují v kontextu pro nás běžné třídy, ale pro specifické podmínky výuky v afrických zemích, kde skupina žáků může čítat kolem padesáti nebo i sta žáků. Je pochopitelné, že v těchto podmínkách je rozdělení na menší pracovní skupiny nutností, ale otázkou je, proč se stejným cílem – zvýšit podíl aktivního zapojení každého žáka – nejsou podobné techniky doporučovány i pro běžnou třídu a najdeme je jen v kapitole o vyučování velkých skupin (*pédagogie des grands groupes*).

Využití přímo kooperativního učení v našem pojetí se nám nepodařilo najít, ale zaměříme se dále na některé méně tradiční metody výuky, které nabízí množství inspirace, ačkoliv se ne vždy explicitně odkazují na kooperaci. Podíváme se na vybrané metody, ve kterých kooperace nachází své místo a mohou tak být dobře propojeny s představeným kooperativním přístupem nebo mu nabídnout užitečnou inspiraci.

3.4.2. Aktivizující metody výuky

Aktivizující metody výuky jsou charakterizovány důrazem „*na bezprostřední účast žáků na výukovém procesu, na jejich angažované zapojení do výukových aktivit, na vlastní učební aktivity, na myšlení, na řešení problémů*“ (Maňák, 2011).

V nejčastěji používané klasifikaci se dále dělí na podskupiny: diskusní metody, heuristické metody (problémové), situační metody, inscenační metody (dramatizace), didaktické hry.

Konkrétní aplikací těchto metod do výuky cizího jazyka se zabýval Choděra (2000) na základě prací předchůdců. Původní „aktivizující problémové didaktické metody“ určené pro vzdělávání dospělých přejmenovává na „aktivizující metody výuky cizího jazyka“. Vidí v nich na rozdíl od jiných alternativních metod potenciál i pro běžnou školní výuku, nikoli pouze pro specializované kurzy. Řadí je širěji k problémovému vyučování, které ale nemá být chápáno jako samostatné odvozování gramatických pravidel žáky, ale jako zavedení principu kreativního věcného řešení jazykových situací. (Choděra, 2013) Jde jistě o určitou podobu konstruktivistické pedagogiky, která je zároveň velmi dobře propojitelná s ideou potřeby spolupráce. Konkrétně skupinovou práci Choděra (2000) zmiňuje v kontextu doporučeného uspořádání třídy (do tzv. podkovy) tak, aby byl umožněn přechod žáků do skupin a poté případně pro prezentaci skupinové práce. Důležité složky takové výuky jsou zachování pozitivní atmosféry ve třídě, pozice učitele jako organizátora či facilitátora procesu učení a žáka jako aktivního subjektu. Obecné schéma práce je příprava na aktivitu a nové učivo, rozdání úkolů jednotlivým účastníkům, diskuze ve skupině a obhajoba skupinového řešení před ostatními. Metoda rozvíjí komunikativní i sociální kompetence žáků, ale je vhodná spíše pro středně a více pokročilé žáky (Choděra, 2000).

V osmdesátých letech proběhl výzkum týkající se efektivnosti těchto metod ve vyučování dospělých ruskému jazyku. Konkrétně zde byly zahrnuty metody: problémová diskusní metoda, případová metoda, konfliktní situace, postupné seznamování s případem, mnohostranné hraní rolí. Jako jeden z výstupů vyplynulo, že při využití aktivizujících metod byl u studentů vyvolán vyšší zájem o další studium jazyka (Choděra, 2013).

Ačkoliv někdy bývá řazena samostatně, blízko ke zmíněným metodám má i projektová výuka. Zařadit ji můžeme také mezi heuristické metody. Typicky bývá zaměřená na praktický problém a integruje učivo různých předmětů, zatímco výše zmíněné diskuze se častěji orientují na simulované situace. Janíková (2011) ji uvádí do těsné souvislosti také s konceptem činnostní výuky a autonomního učení. Výhodou

využití této metody je rozvoj jazyka v komunikativní funkci a současně klíčových kompetencí, posilování osobní odpovědnosti žáků za výsledky vlastního učení a vhodný prostor pro zaměření na individuální potřeby a propojení s rozvíjením interkulturní kompetence (Janíková, a další, 2011). Z hlediska kooperativního učení je projekt specifickým typem skupinového úkolu, který je hodně založen na vlastním zájmu a invenci žáků, tudíž je méně předvídatelný. Žáci ovšem mají prostor přicházet s plánem vlastního řešení problému, organizovat si práci a sami rozhodovat o průběhu (Kasíková, 2010). Ve školní praxi bývá projektová metoda využívána často v rámci projektových dnů. Příklad projektu vhodného pro cizojazyčnou výuku může být třeba naplánování školního výletu do zahraničního města.

3.4.3. Hry

Těžko definovatelnou kategorií v rámci metod používaných ve vyučování jsou hry. Existuje nekonečné množství aktivit, které označujeme jako hru a které se od sebe zároveň velmi liší. Hry mohou trvat několik minut nebo celý rok, mít mnoho pravidel nebo skoro žádná, být hodně strukturované nebo volné. Jinak si hrají děti a jinak dospělí. Ve vyučování můžeme do hry zahrnout jiné techniky, které bychom samostatně hrou nenazvali. To vše velmi znesnadňuje říci jasně, kde začíná a končí to, co pojmenováváme jako hru. Jako charakteristické rysy bývá uváděno, že hra je činnost, kterou děláme dobrovolně, která nám činí potěšení a která se odehrává svým způsobem v odlišném prostředí. Hrajeme si „na něco“, není to skutečná situace.

Hra je fenomén, který v poslední době získává na důležitosti i v rámci školního prostředí. Častěji se vracíme ke známému požadavku Komenského „škola hrou“ a snažíme se ve hře vidět nikoliv jen doplněk skutečného učení, jako chvíli pro odreagování, ale jako plnohodnotný prostředek učení. Význam hry pro lidské učení byl také skutečně prokázán (Kasíková, 2010).

Mnoho lidí si při představě hry, vybaví nějaký druh soutěže. Mnoho stolních her, sportovních her či různých pořadů v televizi má skutečně kompetitivní charakter, kde jedni vítězí a jiní prohrávají. Soutěživost je někdy doporučovaná učitelům jako motivační a aktivizující prvek: „*mnohá jazyková cvičení lze provádět hrou nebo herní činností, při níž využíváme zdravé soutěživosti žáků*“ (Hendrich, a další, 1988 str. 314).

Kooperativní hra je z tohoto pohledu méně tradiční. Není proto divu, že i děti ve škole jsou zvyklé spolu při hře soutěžit a hra kooperativní jim může zpočátku připadat zvláštní a „neoprávněná“. Soutěž je často využívána pro motivaci k vyššímu výkonu, což většinou sice plní, nicméně zároveň podporuje v dětech zvyk těšit se z neúspěchu druhých, který je nezbytný pro vlastní úspěch. Nechceme zakázat soutěžení či popírat jeho efekt, ale vyzdvihnout význam hry kooperativní. V takové hře si „*děti hrají s druhými, ne proti druhým*“ (Kasíková, 2010 str. 60). V kooperativní hře nikdo neprohrává, ale všichni vyhrávají, protože sledují společný cíl, hrají si pro hru samotnou nikoliv pro vítězství nad druhými. Aby děti dokázaly docenit význam této hry, je potřeba je na tuto činnost navyknout, zvlášť pokud jsou zvyklé fungovat v soutěživém prostředí. Pozitivním efektem by pak mělo být vyloučení strachu z osobního selhání, upevnění důvěry v sebe, prožitek sdílené radosti a úspěchu. Základní složky kooperativní hry jsou kooperace (společný cíl), přijetí (každý člen je důležitý), začlenění (každý je zapojený do akce), radost (Kasíková, 2010).

Jak již bylo řečeno, hra se objevuje také mezi metodami vhodnými pro výuku cizích jazyků. Cuq a Gruca (2005) jmenují herní aktivity (*activités ludiques*) jako samostatnou skupinu vedle aktivit zaměřených na porozumění, aktivit zaměřených na projev a zvláštní kategorie *simulation globale*. Zároveň ale ihned uvádějí, že toto odlišení her od jiných aktivit používají pouze pro přehlednout a jednotlivé aktivity se pochopitelně prolínají. Tagliante (1994) se přímo ptá, jestli je nutné z her dělat zvláštní kategorii a za důležitější považuje, aby hra splňovala zamýšlené cíle. Pozitivum hry zde spatřované je, že může pomoci změnit pohled žáků na obsah vyučování, zařadit do vyučování zábavný prvek, nastavit přirozenější situace pro interakci, podpořit slovní výměnu mezi žáky a možná i pomoci vzájemnému vztahu učitele a žáků (Cuq, a další, 2005). Komunikační hra má potenciál překonat problém pseudokomunikace ve výuce cizích jazyků tím, že přesouvá sledovaný cíl z jazyka na hru a jazyk tak funguje jako skutečný prostředek (Choděra, 2000).

V rámci didaktiky cizích jazyků se setkáme s různými typy her. Cuq a Gruca (2005) jmenují podtypy her:

- jazykové hry (*jeux linguistiques*), které se zaměřují na zvládnutí pravidel jazyka, objevování struktur, mají spíše formální charakter;

- kreativní hry (*jeux de créativité*), které zapojují kreativitu žáka, nechávají ho více samostatně tvořit;
- kulturní hry (*jeux culturels*), které pracují s referencemi na kulturu dané země;
- hry inspirované divadlem (*jeux dérivés du théâtre*), kam patří rolové hry, simulace, více či méně řízené dramatizace.

Všechny zmíněné typy her jsou využitelné v rámci snahy o kooperativní učení, pokud je upravíme tak, aby splňovaly charakter kooperativní hry a děti nehrály proti sobě, ale spolu. Z tohoto pohledu mají největší potenciál hry čtvrtého typu, které už z principu v sobě neobsahují prvek soutěživosti a zároveň mají komunikativní charakter. „*Hra v situaci a rolová hra je svou podstatou hrou kooperativní*“ (Kasíková, 2010 str. 63).

Rolové či simulační hry (*jeux de rôle*) jsou často citovanou a podporovanou metodou ve výuce cizího jazyka. Primárně se zaměřují na rozvoj ústního projevu, cílem je zpočátku více, později méně řízené využití naučených struktur. Ve spontánních scénkách mohou žáci zapojit svou kreativitu. V simulaci nemluví za své skutečné já, ale pouze jako by byli postava, za kterou mluví (*le „je“ simulé*) (Tagliante, 1994).

Simulation globale¹²

Simulation globale je nejkomplexnější aktivita v rámci her inspirovaných divadlem a jako takové je jí věnována samostatná pozornost. Svůj původ má u Francise Debysera, který v osmdesátých letech chtěl vymyslet způsob, jak do třídy dostat více reálné situace. Tento didaktický přístup je realizovatelný v různém typu vyučování. *Simulation globale* navazuje na techniku simulací, řešení problémových situací a dále je využívá. Žáci sice pouze simulují realitu, ale přistupují k ní jako by byla skutečná „*jako kdybychom žili jinde a byli někdo jiný.*“ Cílem je opět samostatná ústní produkce, skutečné použití naučených jazykových struktur, řešení problému, rozhodování, debata či diskuze v cizím jazyce. Opět zde promlouvá „simulované já“, které se ale blíží tomu reálnému. Využití různých prostředí a různých postav poskytuje prostor pro rozšíření dané situace a tak i pestrost probraných témat, slovní zásoby apod. Simulace se odehrává ve třídě během delšího časového úseku, žáci přijímají a postupně staví své

¹² Jelikož jde o specifický termín, ponecháme ho v jeho původním znění.

postavy včetně jmen, charakterů a minulosti. Postavy jsou na konkrétním místě (ostrov, cirkus, budova, hotel,...), kde vstupují do běžných interakcí, řeší konflikty či problémové situace. Učitel funguje jako vnější organizátor, zajišťuje přiměřený vývoj, poskytuje didaktický materiál potřebný pro rozvoj jazykových dovedností žáků, opravuje, řídí evaluaci (Cuq, a další, 2005; Choděra, 2013).

Hru jsme zde představili jako prostředek velmi výhodný jak z hlediska jazykové výuky, tak z hlediska kooperativního učení. Bodem, kde se obě sféry zajímavě protínají, jsou rolové hry a simulace, které podporují komunikativní charakter výuky a jsou z podstaty kooperativní. Je důležité si ale uvědomovat, že stejně jako rozdělení dětí do skupin nezaručí, že budou spolupracovat, tak ani zařazení simulace do vyučování samo o sobě nezajistí, že se děti naučí dobře spolupracovat. I zde musíme stále vnímat dvojí cíl výuky a spolupráci žáky učit a poskytovat jim prostor, aby ji mohli reflektovat.

Co se týče dalších her, můžeme najít velké množství inspirace v publikacích věnovaných speciálně hrám, ať už se jedná o částečně teoretické rozborů (Haydée, 2008; Julien, 1988) nebo nápadníky na konkrétní aktivity (Buttner, 2013). Většinou jsou tyto aktivity zaměřené pouze na jazykové kompetence. Výjimku tvoří například Hlavičková (2010), která se v cizojazyčných aktivitách snaží cíleně rozvíjet také kompetence z průřezového tématu globální výchovy. Hry zaměřené naopak pouze na kooperativní dovednosti najdeme v dílech Kasíkové (2005, 2010) nebo obecněji v metodikách věnovaných osobnostní a sociální výchově. Z těchto všech a dalších zdrojů může každý učitel cizího jazyka čerpat a hledat či spíše upravovat a vymýšlet takové aktivity, které budou nejlépe plnit zároveň jazykové i sociálně osobnostní cíle. Příklad takových aktivit uvádíme ve třetí části této práce.

3.4.4. CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Specifickou metodou ve výuce cizích jazyků je CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), tj. obsahově a jazykově integrované učení, které v poslední době získává své příznivce. Ve své podstatě jde o metodu, která se nerealizuje v hodinách cizího jazyka, ale v hodinách nejazykových předmětů. Nicméně vzhledem k jejím principům, stojí za to ji zde krátce zmínit.

CLIL vychází z konstruktivistického přístupu k učení, podporuje význam kolektivního učení a komunikaci s vrstevníky jako prostředek učení. Naplňuje požadavky moderního kurikula v tom, že se snaží navazovat mezipředmětové vazby a rozvíjet klíčové kompetence. Podstatnou předností CLILu je, že cizí jazyk zde vystupuje jako prostředek komunikace, prostředek k osvojení jiného nejazykového obsahu a ne jako cíl v procesu učení. V tzv. formě hard CLIL je vyučování nejazykového předmětu prováděno převážně či částečně v cizím jazyce. Užití cizího jazyka má být zdůrazněno. „V tzv. soft CLILu učitelé jazyků začleňují tematicky obsah daného nejazykového předmětu s tím, že výběr obsahu je podřízen jazyku (jazykovému cíli)“ (Šmídová, a další, 2012 str. 8).

CLIL obecně upřednostňuje takový typ výuky, který jsme představovali v rámci kooperativního učení. „CLILu se daří v takovém typu výuky, kde je stěžejní aktivita přenesena na žáky, pravidelně se zařazuje práce ve dvojicích i skupinová práce, při níž žáci zastávají jednotlivé role v týmu“ (Šmídová, a další, 2012 str. 11). Vhodný prostor pro implementaci CLILu je projektová výuka, která zároveň má možnost integrovat průřezová témata a naplňovat tak komplexní cíle vzdělávání.

Skupinová práce je také doporučena v rámci základních šesti principů výuky v CLILu. Jedním je „příznivá pracovní atmosféra“, kterou učitel buduje právě prostřednictvím kooperativních činností. Druhým je „aktivní učení“, které spočívá kromě skupinové práce také v reflexi činnosti a užitých postupů (Šmídová, a další, 2012).

Výuka CLIL je u nás většinou realizována v anglickém jazyce, což by učitelé francouzštiny mohlo odradit. Zároveň jde kromě zmíněného „soft CLIL“ o výuku nejazykových předmětů a v příručkách nabízené aktivity jsou většinou inspirovány právě z cizojazyčné výuky. Byla by ale škoda z těchto důvodů nechat CLIL bez povšimnutí. Jde o rozvíjející se proud, který vychází z aktuálních požadavků na vzdělávání a snaží se je propojovat s cizojazyčnou výukou. Proto může přinášet i inspiraci zpět do výuky cizího jazyka. Konkrétně CLIL doporučuje stejně jako Kasíková větší spolupráci nejen mezi žáky, ale i mezi učiteli různých předmětů. Realizovat se pak může například v podobě zmíněného projektového vyučování, kdy se

principy CLILu a kooperativního učení mohou propojit v projektu spojujícím dva či více vyučovacích předmětů.

Představili jsme několik metod či přístupů k výuce, které v principu počítají vždy se spoluprací žáků ve skupinách ať už formou jednoduché diskuze či složitějšího úkolu. Nacházíme tak i v prostoru didaktiky cizího jazyka dostatek inspirace pro konkrétní aplikaci. Aby zapojení kooperativního učení odpovídalo koncepci představené v první části práce, je nutné dbát na to, aby spolupráce nebyla jen nahodilost, organizační uspořádání, ale byla také paralelně rozvíjenou a reflektovanou dovedností. Jinými slovy, aby bylo stále přítomno všech pět základních principů kooperativního učení.

3.5. Kooperativní učení v cizích jazycích jako předmět zkoumání

Kooperativní učení je zřejmě nejčastěji studováno samostatně jako přístup použitelný ve všech vyučovaných předmětech. Jeho výzkum je rozvinutý zejména v zahraničí (USA, Velká Británie, Izrael). Jelikož jde o aktuální téma, stále častěji se objevují práce snažící se zkoumat detailněji různé aspekty tohoto přístupu nebo, implementovat kooperativní učení do konkrétních předmětů. Stejně tak je tomu s výukou cizích jazyků. Ze zahraničních autorů stojí za zmínku Spencer Kagan (2002), který se soustřeďuje na vytvoření mnoha struktur, které doporučuje pro výuku cizího jazyka. V překladu je u nás dostupná již starší kniha Frederica L. Billowse (1994) s názvem *Kooperativní technika vyučování cizímu jazyku*, která je navzdory svému názvu spíše obecnou učebnicí didaktiky cizího jazyka, byť spolupráce studentů je doporučeným prvkem celé výuky. Billows obhajuje obecně potřebu a výhodu zařazení spolupráce. Na úrovni praktického postupu pak zmiňuje primárně nácvik dialogů, které se žáci učí nejprve strukturovaně a postupně přechází k větší improvizaci a vlastní invenci. Pozitivní zkušenost má také se společným nácvikem divadelního vystoupení. Zajímavou inspirací by mohla být jeho zmiňovaná učebnice pro samouky, kterou koncipoval tak, aby se člověk učil jazyku společně se svým kamarádem a která byla údajně přivítána s úspěchem (Billows, 1994).

Není známo, že by v českém prostředí probíhala souvislejší práce na zkoumání kooperativního učení ve výuce cizího jazyka. Dílčími pokusy uchopit toto téma jsou tak primárně diplomové či disertační práce. Většina z nich pracuje s anglickým jazykem, některé s jazykem německým. Jediným skromným pokusem o aplikaci kooperativního učení do výuky francouzštiny je diplomová práce Jitky Leipnerové (2002). Nejrozsáhlejším výzkumem je pravděpodobně práce Lenky Hruškové (2008), která se zaměřila na efektivitu kooperativních strategií v cizojazyčné výuce. Její průzkum se týkal německého jazyka vyučovaného v terciárním stupni vzdělávání. Porovnávala zvyšování úrovně jazykových dovedností ve skupinách pracujících převážně kooperativně a převážně kompetitivně. Průkazně efektivnější byly kooperativní strategie pouze v případě dovednosti čtení. Při dalším zkoumání byly zjištěny další zajímavé souvislosti. Skupina skládající se pouze ze studentů, kteří sami vyjádřili preferenci pro kooperativní uspořádání, pak vykazovala po použití tohoto přístupu lepší výsledky než skupina, kde některým studentům kooperativní uspořádání zcela nevyhovovalo. Podle názoru samotných studentů z kooperujících skupin je mluvení tou dovedností, ve které vynikají. To odpovídá faktu, že při tomto typu výuky mají více prostoru mluvení cvičit. Závěrem Hrušková jednoznačně doporučuje více zařazovat kooperativní postupy práce, které přináší příjemnější práci pro učitele a i podle názoru studentů jim pomáhá přinášet dobré výsledky. Je ovšem nutné vždy brát v úvahu i individuální charakteristiky žáků v dané skupině.

Langová (2009) se zaměřila konkrétně na vliv kooperativního učení na rozvoj slovní zásoby a motivaci ke studiu anglického jazyka. Ve svém akčním výzkumu pozorovala během celého roku dvě skupiny, ve kterých se snažila vyučovat kooperativním způsobem. Důležitým přínosem je popis postupného zavádění jiného přístupu, který zpočátku naráží na různé obtíže jak ze strany žáků tak i kolegů učitelů. Potvrzuje zde dříve zmiňovaný fakt, že nejen učitel ale i žáci se musí kooperativním postupům nejdříve naučit a nelze jejich efekty očekávat ihned. Zároveň i z této práce vyplývá, že žáci převážně tento přístup ve výuce oceňují a považují za efektivní. Na postupné získávání dovedností pracovat v kooperativních strukturách se zaměřila Staňková (2012), která pozorovala chování studentů v opakovaně uvedené konkrétní kooperativní struktuře. Konstatovala, že při opakovaném zařazení žáci potřebují méně

času na splnění zadaného úkolu a stávají se méně závislí na učiteli. Zároveň poznamenává, že v menších skupinách jsou při motivaci více ochotni zkoušet používat ke komunikaci cílový jazyk. Více z pohledu učitelů zkoumala kooperativní učení Hufeislová (2009). Srovnávala míru znalostí a využívání kooperativních postupů u učitelů na několika českých a německých školách. U českých učitelů zjistila sice větší míru využívání i větší odborné znalosti, ale zároveň jsou tyto znalosti převážně nabývané z odborné literatury a málo z vysokoškolského studia. V kontrastu k tomu je zjištění, že za nejčastější překážku učitelé považují nedostatečné dovednosti k vedení takové výuky společně s nevyhovujícími podmínkami. Na základě tohoto Hufeislová doporučuje více prakticky zaměřených seminářů pro učitele, kde by získali nejen teoretický základ, ale i praktickou zkušenost.

Zmínili jsme nejzajímavější příspěvky z českého kontextu k tématu využívání kooperativních postupů ve výuce cizích jazyků. Je zřejmé, že jde o zajímavé pokusy, nicméně svým rozsahem jsou spíše dílčí váhy a jistě toto téma nabízí prostor pro další zkoumání.

3.6. Shrnutí

V druhé části jsme se snažili odpovědět na otázku, zda je skutečně kooperativní učení vhodný model pro cizojazyčnou výuku. Oporu pro tvrzení, že tomu tak je, jsme hledali na různých úrovních. Komunikativní přístup aktuálně dominující didaktice cizího jazyka i humanizující trendy vychází z podobných východisek jako kooperativní učení a směřují ke společným obecným cílům. Schopnost komunikace jako důležitý aspekt cizojazyčné výuky je zároveň nezbytná pro možnost spolupracovat ať už na mezilidské nebo mezinárodní úrovni. Podporu pro hlubší souvislost obou přístupů jsme našli také v dokumentech určujících podobu aktuální výuky cizích jazyků. Snažili jsme se zároveň ukázat, že kooperativní učení je komplexnější přístup než jen přehrávání rozhovoru ve dvojicích. Jako inspirativní proud zapadající do našeho záměru se ukázalo využití rolových her a simulací, které má ve výuce cizího jazyka již určitou tradici. Vzhledem k tomu, že při snaze o změnu přístupu ve výuce je třeba postupovat postupně a zařazovat nejprve menší úseky a pak teprve přecházet ke komplexnějším, následuje ve třetí části práce představení aktivit vhodných pro počáteční fázi kooperativního učení ve výuce francouzštiny.

4. Kooperativní aktivity pro výuku francouzského jazyka

V návaznosti na předchozí teoretické poznatky o možnosti propojení kooperativního přístupu a výuky cizích jazyků v této části představíme konkrétní prakticky využitelné aktivity. Čerpat budeme z vlastní zkušenosti a dříve představených přístupů. Každá konkrétní aplikace by měla navazovat na dříve představenou teorii a vždy obsahovat vysvětlení, proč právě takto bychom měli postupovat. Cílem je ukázat na konkrétních příkladech, jak je možné kooperativně vyučovat francouzský jazyk.

Nechceme zde podat kompletní výčet technik, které můžeme ve výuce použít, už jen z prostého důvodu, že tento seznam nikdy nebude konečný. Jde spíše o to ukázat, jakým způsobem mohou a měly by být aktivity koncipované tak, aby vycházely z principů popsaných v první části. A popsat je tak, že by měly být ihned použitelné.

Kooperativním způsobem může učitel vést celou vyučovací hodinu i vyučovací proces. Zároveň ale může využít i kratších a jednodušších kooperativních struktur. To je vhodné zvláště v situaci, kdy se on sám či žáci teprve spolupráci učí a zařazení aktivity vyžadující již pokročilou dovednost spolupráce by bylo spíše kontraproduktivní. Jednodušší aktivity tak představují důležitou fázi, pokud učitel vhodně podporuje jednotlivé prvky kooperativního učení. A mohou sloužit jako příprava na pozdější využití složitějších forem práce (Kasíková, 2005). Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zde představit konkrétní jednodušší aktivity, které mohou být ihned využitelné i ve výuce, kde se dosud kooperativním způsobem nepracovalo.

Vycházíme z výše vysvětleného faktu, že při kooperativní výuce by učitel měl sledovat dva druhy cílů, jazykový a sociálně osobnostní. Toto se snažíme ukazovat pojmenováním cílů každé aktivity v obou zmíněných rovinách. Snažili jsme se u každé aktivity postihnout dílčí dovednost, která je potřebná pro kvalitní spolupráci. Implicitně se samozřejmě schopnost spolupracovat rozvíjí průběžně ve všech aktivitách. Zajímavé je uvědomit si, že cizí jazyk i spolupráce jsou zde ve specifické situaci, protože oboje je zároveň cílem, zároveň prostředkem. Spolupráce má být prostředkem k učení a cizí jazyk se postupně stává prostředkem komunikace, která zase podporuje rozvoj spolupráce. Oba jevy jsou takto úzce propojené, což je na jednu stranu výhodné, ale je třeba při plánování výuky dávat pozor, aby zůstávala vyvážená.

Aktivita mají většinou charakter jednoduché hry, kde žáci sledují určitý herní cíl. V rámci toho přestává použití cizího jazyka být jediným sledovaným cílem a stává se z něj prostředek pro úspěch ve hře. To koresponduje s komunikativním záměrem, aby byl jazyk využíván jako prostředek komunikace a ne jen jako cíl sám o sobě.

Ačkoli nejsou aktivity složité, pro začátečníky pravděpodobně není možné celé vysvětlení průběhu provést ve francouzském jazyce. Proto učitel pravidla vysvětluje částečně či úplně v češtině, což bude efektivnější než se snažit vše vysvětlit francouzsky. Zároveň ale jde o hry jednoduché na pochopení a proto při opakovaném použití už se žáci jednotlivé struktury naučí a nebude potřeba vysvětlovat hru znovu, případně ji jen krátce uvést, tentokrát již ve francouzském jazyce.

Popsané aktivity byly vyzkoušeny v různých skupinách žáků na dvou různých školách. Částečně šlo o druhý stupeň na ZŠ Slovenská v Praze. Francouzský jazyk se na této škole vyučuje jako druhý cizí jazyk po angličtině. Začíná se s ním v šesté třídě. Konkrétní třída pro každou aktivitu je uvedena v komentáři k aktivitě. Druhou školou bylo gymnázium Lauderovy školy v Praze, na kterém probíhá výuka zároveň ve čtyřletém i osmiletém cyklu. Žáci čtyřletého gymnázia se francouzský jazyk začínají učit ve svém prvním ročníku. Žáci osmiletého gymnázia začínají s francouzským jazykem v tercii, tedy třetí rok studia. V obou případech je časová dotace tři vyučovací hodiny týdně.

Aktivita jsou popsány v té podobě, v jaké byly realizovány ve výuce. Vzhledem k tomu, že se jedná o poměrně jednoduché struktury, je možné je využít i pro jiná témata a učivo, což se snažíme naznačit vždy nastíněním několika variant. V příloze jsou přidané materiály, které byly pro některé aktivity využity. Aktivita jsou tak zároveň připraveny k dalšímu možnému využití. Záměrně jde převážně o materiály vytvořené ručně, což by mělo podpořit vizuální vnímání a zapojovat tak více pravou mozkovou hemisféru, podobně jako se o to snaží například sugestopedie.

4.1. Nabalování slov

Aktivita – Nabalování slov	
Téma hodiny	Předměty ve třídě
Cíle	<p>Jazykový cíl</p> <ul style="list-style-type: none">- Žáci umí pojmenovat předměty ve třídě. <p>Sociálně osobnostní cíl</p> <ul style="list-style-type: none">- Žáci respektují projev druhého (nevyrušují ho při přemýšlení, nevysmívají se při chybě).- Žáci efektivně poradí spolužákovi, který neví.
Úroveň, věk	A1, všechny věkové kategorie
Čas	10 – 15 minut
Materiál	Předměty, které se žáci mají naučit pojmenovat
Popis činnosti	<p>Učitel na lavici připraví předměty, které se žáci mají naučit pojmenovat. Předmětů musí být stejný počet jako žáků ve třídě. Pokud je potřebných slov méně, může být jeden typ předmětu použit dvakrát.</p> <p>Žáci si na pokyn učitele vyberou každý jeden předmět a vezmou si ho do ruky. Stoupnou či sednou si do kruhu společně s učitelem, který má také svůj předmět.</p> <p>Učitel vysvětlí žákům, že se prostřednictvím jednoduché hry budou snažit zapamatovat názvy předmětů. Každý žák v kruhu bude muset zopakovat předměty všech předchozích a přidat svůj. Cílem je, aby se to naučili všichni, není proto vhodné se druhým smát či schovávat předměty v ruce. Naopak pokud si někdo nebude moci vzpomenout, napoví mu primárně ten, jehož předmět je právě na řadě.</p> <p>Ti, kteří jsou v první části kruhu a budou tak mít úkol o něco jednodušší jsou vyzváni k tomu, aby si pak v duchu opakovali se spolužáky, kteří přijdou na řadu po nich.</p>

	<p>Učitel začne a pojmenuje předmět, který drží v ruce (včetně neurčitého členu). Po něm pokračuje žák po jeho pravici. Ukáže na něj a zopakuje předmět, který drží v ruce učitel. Pokud již umí, pojmenuje předmět, který drží v ruce sám. Pokud neví, učitel mu potřebné slovo řekne, ale žák ho musí sám nahlas zopakovat. Stejným způsobem pokračuje další žák v kruhu.</p> <p>Pokud si žák nemůže vzpomenout na potřebné slovo, učitel vyzývá nejprve žáka, jemuž předmět patří, aby napověděl, případně i ostatní žáky. Teprve ve chvíli, kdy neví žádný žák, napovídá sám.</p> <p>Poté, co dojde kolečko na konec, zopakují všichni sborově ještě jednou všechny předměty v kruhu.</p>
Varianty	<p>Aktivita skýtá nepřeberné množství variant pro to, co mohou žáci trénovat.</p> <p>Může být v nezměněné podobě využita pro jakoukoli slovní zásobu. Pokud se nejedná o běžně dostupné předměty, můžeme je nahradit obrázky. Stejně tak je možné využít kartiček s napsanými slovy a trénovat vztah mezi psanou a zvukovou podobou jazyka.</p> <p>Pokud již žáci umí jednoduchou větu s výrazem <i>C'est/Ce sont...</i>, mohou říkat celé věty. Podobně se mohou například učit svá jména v nově poskládané třídě za využití jednoduchých vět <i>Je m'appelle... Il/Elle s'appelle...</i></p> <p>Pokročilejší žáci by mohli stejným způsobem i vyprávět jednoduchý příběh složený z krátkých vět. Záleží na kreativitě učitele, co vše dokáže do jednoduché aktivity zahrnout.</p>

Aktivita je zaměřená na rozvoj slovní zásoby, primárně v orální podobě, volitelně také vztah orální a psané formy. Zde je použita ve fázi expozice učiva, ale je možné ji využít i na procvičování již známé slovní zásoby. Konkrétní jazykový cíl je variabilní, jak je naznačeno v uvedených variantách. Z jazykového hlediska je důležitým faktorem hlasité vyslovování jednotlivých slov, vycházíme tak ze zásady orálního základu. Zároveň žáci slyší jedno slovo mnohokrát a tím si mohou fixovat jeho podobu. Vzhledem k hernímu charakteru aktivity se žáci soustředí na to, zda si oni sami či spolužáci zapamatují jednotlivá slova a nejde tak jen o pouhé mechanické memorování slov.

Z hlediska rozvoje kooperativních dovedností je zde kladen důraz na to, že spolu žáci nesoutěží, ale mají si mezi sebou navzájem napovídat. Každý žák je vtažen do procesu, i když není zrovna na řadě, tím, že drží předmět a má za úkol případně poradit. Učí se tak ocenit vzájemnou pomoc mezi sebou, nejen od učitele, a chápat spolužáky jako partnery v učení. Na závěr aktivity může učitel ocenit pomocí popisné zpětné vazby, pokud se žákům dařilo vhodně si radit. Tím je nepřímo motivuje k dalšímu využívání vzájemné pomoci.

Určitým rizikem může být při větším počtu žáků délka aktivity a ztrácení pozornosti u některých žáků. V tomto případě můžeme zjednodušit aktivitu třeba tím, že každý předmět budou mít vždy dva žáci, bude se tedy opakovat v kruhu dvakrát a žáci si tak budou moci slova v menším počtu rychleji zapamatovat. Důležité je pochopitelně i následné další procvičování slovní zásoby, aby se v paměti udržela dlouhodoběji.

Aktivita byla vyzkoušena v 6. třídě ZŠ, v počtu 18 žáků. Přestože v druhé polovině někteří žáci dlouho přemýšleli a pro ostatní bylo chvílemi těžké udržet pozornost, nenarušilo to celkový průběh aktivity. Žáci skutečně byli i v poslední fázi schopni pojmenovat většinu předmětů a hlavně byli motivováni to zvládnout. Ostatní většinou s jistým napětím sledovali, zda se to podaří, a tím se nepřímo soustředili také na nová slovíčka. Hodina dále pokračovala procvičováním se zapojením psané formy slov.

4.2. Kruh otázek a odpovědí

Aktivita – Kruh otázek a odpovědí	
Téma hodiny	Jídlo, použití dělivého členu
Cíle	<p>Jazykový cíl</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci používají správně dělivý člen v základních frázích. (<i>Je veux du.../ Je ne veux pas de...</i>) <p>Sociálně osobnostní cíl</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci vytváří vstřícné prostředí, kde se nebojí navzájem před sebou nahlas mluvit či vyslovit chybu. Navzájem se neposmívají a nevyrušují.
Úroveň, věk	A1, všechny věkové kategorie
Čas	5 - 10 minut
Materiál	Krabička s kouskem čokolády pro každého žáka, papíry s předepsanými větami : <i>Tu veux du chocolat ? / Oui, je veux du chocolat. / Non, je ne veux pas DE chocolat.</i>
Popis činnosti	<p>Žáci s učitelem si sednou či stoupnou do kruhu. Učitel ukáže krabičku s čokoládou, kterou drží v ruce. Může francouzsky okomentovat, co pro žáky připravil. Doprostřed kruhu položí na papírech napsané věty „<i>Tu veux du chocolat?</i>“ a „<i>Oui, je veux du chocolat.</i>“ Dělivý člen by měl být zvýrazněn například využitím jiné barvy.¹³</p> <p>Učitel nabídne krabičku s čokoládou žákovi po pravici a zeptá se ho „<i>Tu veux du chocolat?</i>“ Žák by měl odpovědět podle předlohy „<i>Oui, je veux du chocolat,</i>“ a vzít si kousek čokolády. Pokud ještě větu neumí správně říct, učitel mu ji poví a žák zopakuje. Čokoládu si smí vzít až po správném vyslovení souhlasné věty.</p> <p>Poté si daný žák převezme krabičku od učitele a stejným způsobem s otázkou nabízí svému spolužákovi vedle. Ten opět odpovídá. Učitel</p>

¹³ Příklad použitých materiálů najdeme v příloze.

	<p>by měl podpořit žáky k hlasitému mluvení, aby případně mohl opravit zásadní nedostatky ve výslovnosti. Snaží se tak vést žáky k tomu, aby se nestyděli před ostatními hlasitě mluvit, i když si třeba nejsou jistí. K tomu je zapotřebí atmosféra vzájemné důvěry, kde se spolužáci navzájem neposmívají a nepřijímají kriticky chyby ostatních. To je dlouhodobým cílem, na kterém je potřeba pracovat kontinuálně.</p> <p>Po dokončení kolečka by měla být krabička prázdná, což učitel také francouzsky okomentuje. Poté přidá doprostřed kruhu papír se zápornou odpovědí „<i>Non, je ne veux pas DE chocolat.</i>“ I zde by měl být člen zvýrazněn, ovšem barvou, která se zároveň odlišuje od zvýraznění členu v kladné větě. Učitel stejným způsobem jako v prvním případě pošle prázdnou krabičku, žáci nyní odpovídají záporně.</p> <p>V závěru aktivity učitel seznámí žáky s pravidlem, že zde použité <i>de</i> v záporné větě se používá vždy v záporných větách vyžadujících dělivý člen.</p>
Varianty	<p>Tato aktivita také nabízí využití pro široké spektrum situací. Uvedenou variantu můžeme rozšířit ještě dalšími koly s použitím slovesa <i>prendre</i> (<i>Je prends du chocolat. Je ne prends pas DE chocolat.</i>). V souvislosti s problematikou dělivého členu pak můžeme rozšířit ještě o dvojici otázky a odpovědi „<i>Qu'est-ce que tu aimes ?</i>“ – „<i>J'aime LE/LA...</i>“</p> <p>Aktivita může dobře sloužit pro nácvik jakýchkoliv dvojic otázky a odpovědi nebo krátkých odpovědí. Se začátečníky můžeme takto cvičit základní fráze při představování (<i>Comment tu t'appelles ? – Je m'appelle... – Quel âge as-tu ? – J'ai ... ans.</i>)</p>

V uvedeném provedení aktivita slouží k nácviku používání nového gramatického pravidla. Předností aktivy je, že podporuje interakci mezi žáky. Často nácvik podobných vět probíhá ve schématu, kdy učitel klade otázky a žáci odpovídají. Zde se žáci dostávají také do role tazatelů, což je pro nácvik účinné komunikace důležité. A zvykají si také na to vést rozhovory mezi sebou vzájemně.

Ačkoliv se každý žák dostane ke slovu v jednom kole pouze jednou, slyší věty mnohokrát za sebou, což napomáhá jejich zapamatování, aniž by žák vyvíjel významnou snahu. Využíváme tak částečně neuvědomovaného učení. Podmínkou pro to je, že žáci udržují pozornost a naslouchají žákům, kteří právě mluví, což je také důležitou sociální dovedností. Proto, aby žáci sami větu vyslovili vícekrát, není problém zopakovat více koleček například s rozdílnými potravinami. Jde o rychlou aktivitu a jejím zopakováním se efekt zvýší. Výhoda oproti tomu, kdyby žáci měli krátké rozhovory cvičit třeba ve dvojicích je také, že učitel všechny slyší a může opravit případné zásadní nedostatky. Nacvičování ve dvojicích však může být vhodnou následnou aktivitou, když žáci již věty základně zvládnou.

Není nutné také používat skutečnou čokoládu, ale propojení s touto reálnou situací považujeme za vhodné právě proto, že se z pouhého učení komunikace stává i skutečná, když žáci vyjadřují opravdovou situaci, že chtějí nebo si berou čokoládu. Také zde zapojujeme více smyslů, což je pro učení užitečné.

Aktivita byla realizovaná se žáky 8. třídy ZŠ (10 žáků) kteří již byli základně seznámeni s problematikou dělivého členu. Novým učivem v této hodině bylo právě použití *de* v záporné větě. Žáci aktivitu rychle pochopili bez zbytečného vysvětlování a nebyl problém soustředit jejich pozornost. Skutečná čokoláda je potěšila. Drobný problém nastal jen v případě jednoho žáka, který čokoládu nechtěl a pokusil se větu formulovat sám, aniž by znal nové pravidlo. V tu chvíli jsme ukázali zápornou větu dříve, než bylo v plánu, a žáci tak mohli již v prvním kole vybrat odpověď, kterou chtějí. Po aktivitě bylo ujasněno, za jakých podmínek se který člen používá, a žáci si zapsali nové pravidlo s použitými příklady do sešitu, jak na to jsou zvyklí.

4.3. Výměna identit

Aktivita – Výměna identit	
Téma hodiny	Charakteristika osoby
Cíle	<p>Jazykový cíl</p> <ul style="list-style-type: none">- Žáci umí použít vhodnou slovní zásobu pro jednoduchou charakteristiku své osoby. <p>Sociální osobnostní cíl</p> <ul style="list-style-type: none">- Žáci se soustředí na projev druhého.
Úroveň, věk	A1, všechny věkové kategorie
Čas	15 minut
Materiál	Malý papír pro každého žáka
Popis činnosti	<p>Učitel rozdá žákům papíry s pokynem, aby na něj každý napsal alespoň tři krátké věty popisující svou osobu. Žáci by se měli zaměřit na právě probíranou slovní zásobu, což může učitel podpořit odkazem na stránku v učebnici, vyvěšený plakát apod.</p> <p>Poté učitel žáky vyzve k tzv. výměně identit. Žáci se volně pohybují po třídě a potkávají se v náhodných dvojicích. Ve dvojici se vždy navzájem představí třemi větami, které si předem vymysleli. Představení by žáci měli říkat z paměti, papír použít jen jako případnou záchranu. Když se oba žáci představí, „vymění si svou identitu“, tedy stanou se tím, kdo se jim představil. Proto je důležité, aby se vzájemně dobře poslouchali a snažili se zapamatovat si zmíněné tři informace. Mohou se případně ještě krátce doptat. Následně odchází a tvoří novou dvojici, kde už nepředstavují sami sebe, ale svou novou identitu. Takto by měli zvládnout alespoň tři výměny. Podle schopností žáků může učitel zadat podmínku, kolik výměn musí minimálně provést. Žáci si mohou také symbolicky vyměnit své napsané papírky, které pak můžou využít jako nápovědu.</p> <p>Po skončení rozhovorů si žáci s učitelem stoupnou do kruhu a každý</p>

	<p>má za úkol představit toho spolužáka, kterým se stal v posledním kole. Podle zdatnosti žáků může učitel vybrat ze dvou variant. Buď se žák představuje v první osobě, tedy tak jak věty slyšel, nebo představení transformuje do třetí osoby a mluví o spolužákovi. Případně je možné ve dvou kolech zařadit obě varianty. Představovaný žák může vždy podle svého původního papírku zkontrolovat, jestli jsou informace kompletní a případně ještě doplnit. Pokud se některá informace v průběhu předávání ztratí nebo pozmění, není to zásadní problém, to se stává. Důležitější je, že žáci informace předávali skutečně ve francouzštině.</p> <p>Na závěr mohou žáci velmi stručně reflektovat, jak se jim dařilo se při dialogu soustředit na druhého. Učitel upozorní, že i v běžném rozhovoru a při spolupráci je důležité pozorně vnímat, co nám druhý říká.</p>
Varianty	<p>Aktivita lze opakovaně využít v různém kontextu, žáci mohou popisovat své koníčky, rodinu, oblíbené jídlo či co dělali o víkendu. Učitel může podle potřeby více určovat strukturu a procvičovat potřebné větné konstrukce či slovní zásobu nebo naopak nechávat žáky se vyjadřovat samostatně podle svých možností.</p> <p>Pro začátečníky můžeme podobnou strukturu využít pro pojmenovávání předmětů. Žáci si vyměňují předměty a trénují vazbu <i>Qu'est-ce que c'est? – C'est/Ce sont...</i></p>

Aktivita je určena pro procvičení již známé slovní zásoby a jednoduchých vět. Žáci trénují zároveň ústní projev i porozumění. Podobně jako u předchozích aktivit zde princip hry pomáhá vtažení žáků do aktivity. Ti pak nemají pocit, že pouze procvičují nějakou látku. Jazyk zde používají skutečně jako prostředek k tomu sdělit si informace, které budou vzápětí potřebovat. Výhoda je, že žáci mluví všichni najednou a zvyšuje se tak podíl jejich aktivního zapojení, což bývá často problém. Druhou stranou toho je, že

učitel nemůže stihnout slyšet všechny zároveň a opravovat případné chyby. Užitečné je, že žáci v drobných obměnách zopakují stejnou strukturu několikrát za sebou.

Podporujeme zde opět zvyk komunikovat nejen s učitelem, ale i se spolužáky v cizím jazyce a vnímat pozorně, co druhý říká. Nutností vytvořit několik dvojic se také setkávají spolužáci, kteří spolu třeba běžně nespolupracují.

Aktivitu jsme realizovali se žáky 9. třídy základní školy (10 žáků), kteří se učili francouzštinu čtvrtým rokem. V předchozích hodinách probírali slovní zásobu pro charakteristiku osoby, zejména přídavná jména lidských vlastností. Nebyl pro ně tedy velký problém napsat tři jednoduché věty s využitím těchto slov. Během krátkých rozhovorů využívali nápovědy v podobě vyměněných papírků s větami. Do aktivity se zapojili bez problémů a skutečně spolu mluvili. Nebyl nikdo, kdy by zůstal neaktivní. V závěrečném kolečku představovali svého spolužáka ve třetí osobě, což zvládli, i když pro některé to bylo náročnější.

4.4. Skládání sloves

Aktivita – Skládání sloves	
Téma hodiny	Časování sloves
Cíle	<p>Jazykový cíl</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci ovládají psanou formu časování nepravidelného slovesa. <p>Sociálně osobnostní cíl</p> <ul style="list-style-type: none"> - Všichni členové skupiny se zapojí do skupinového úkolu.
Úroveň, věk	A1, všechny věkové kategorie
Čas	5 minut
Materiál	1 sada kartiček s písmeny pro každou trojici (čtveřici) žáků
Popis činnosti	<p>Učitel rozdělí žáky do tříčlenných či čtyřčlenných skupin a každé skupině dá jednu sadu kartiček s písmeny. V jedné sadě jsou vždy taková písmena, abychom z nich mohli složit všechny tvary slovesa, které chceme procvičit. Například pro přítomný čas slovesa <i>boire</i> potřebujeme kartičky s písmeny <i>B, O, I, S, T, U, V N, E, Z</i>.</p> <p>Žáci si sesednou kolem jednoho stolu, mezi sebou ve skupině rovnoměrně rozdělí jednotlivá písmenka a ta si položí každý před sebe. Doprostřed stolu umístí kartičky s osobními zájmeny (<i>je/j', tu, il/elle, nous, vous, ils/elles</i>). Učitel vysvětlí žákům pravidla aktivity. Cílem žáků je vždy po zadání jednoho tvaru slovesa poskládat z písmen správný tvar. Učitel může tvary zadávat v různé podobě podle aktuální potřeby v češtině, ve francouzštině, nebo říct jen příslušné zájmeno.</p> <p>Důležitým pravidlem je, že každý žák smí manipulovat pouze s kartičkami, které si na začátku vybral a má je před sebou. Ke splnění úkolu se tedy všichni musí soustředit, což samozřejmě nevylučuje, aby si navzájem poradili, kdo má přiložit které písmeno.</p> <p>Učitel diktuje tvary slovesa a žáci skládají. Ihned po odsouhlasení</p>

	<p>správného tvaru, si žáci vrací písmena a procvičování tak může probíhat v rychlém sledu. Pokud zařadíme více sad písmen nebo vytvoříme takové, které umožní složení více sloves, můžeme samozřejmě procvičovat několik sloves za sebou.</p> <p>Zvláště pokud se žáci kooperaci teprve učí, může učitel aktivitu velmi dobře využít k reflexi zapojení členů do společné práce. V krátkém ohlédnutí se žáků zeptá, jak se jim dařilo dodržovat pravidlo, že smí manipulovat pouze se svými kartičkami. Žáci se mohou vyjádřit například pomocí škály znázorněné pozicí ruky. Ruka nahoře znamená, že pravidlo dodrželi stoprocentně, naopak ruka dole znamená, že pravidlo stále porušovali. V krátké reflexi je pak učitel vede k zamyšlení nad důvody, proč třeba pravidlo někdo mohl porušovat, k čemu je tohle pravidlo dobré a proč chceme, aby se do společné činnosti zapojili třeba i pomalejší členové skupiny.</p>
Varianty	<p>V základu se počítá s jednou sadou písmen pro skládání tvarů jednoho slovesa. Na stejném principu je možné vytvořit sadu na skládání více sloves zároveň nebo pro skládání dalších tvarů jednoho slovesa jako minulý čas, podmiňovací způsob, subjunktif. V jedné sadě by nemělo být příliš mnoho kartiček s písmeny, aby se pro žáky hra nestala nepřehlednou a neztratila tak na svižnosti. Žáci se mají soustředit na to, jaká písmena potřebují, ne na hledání jednoho písmena mezi mnoha kartičkami.</p> <p>Obtížnost můžeme upravit také třeba omezením toho, že žáci během aktivity nesmí vůbec mluvit či může mluvit jen jeden žák.</p> <p>Princip skádání společného výsledku můžeme využít i v jiné podobě. Každý žák dostane jeden díl určitého výsledku (například věty, textu, schématu, obrázku,...) a jeho úkolem je najít mezi všemi ostatními spolužáky ty, se kterými dohromady složí kompletní výsledek.</p>

	Vzniknout tak náhodné skupiny, početně podle toho, nakolik dílů jsme rozdělili každý výsledek. Tyto skupiny pak pokračují v úkolu navazujícím na skládanku. Využili jsme například tak, že žáci dostali každý jeden díl růžice s názvem světové strany a měli najít svou skupinu, poskládat obrázek a určit, jaký francouzský název patří které straně.
--	---

Aktivita je zaměřená na nácvik psané formy tvarů nepravidelných sloves, která často v počátcích učení dělají žákům velké problémy. Měli bychom ji zařadit ve chvíli, kdy jsou žáci s časováním už seznámeni, ale ztrácí již smysl ve chvíli, kdy většina žáků už si je v látce povětšinou jistá. Jinými slovy, měla by to pro ně být stále trochu výzva složit sloveso dobře. V aktivitě žáci pracují s psanou formou jazyka, ale nevyužívají ho ve své komunikativní funkci. Proto by takové cvičení mělo sloužit pouze jako doplněk nácviku používání sloves ve větách, ručního psaní apod.

Forma hry může být pro žáky ale zajímavou a prostřídat tak často neatraktivní doplňování tvarů sloves v učebnicích. Pokud se žáci seznámí s jednoduchou formou hry, není již potřeba opakovaného vysvětlování a můžeme hru zařadit častěji jako rozcvičku na několik minut.

Zároveň je tato jednoduchá aktivita dobře využitelná pro návyk na kooperativní uspořádání skupinové práce. Do práce na úkolu se skutečně musí zapojit všichni členové skupiny, aby skupina uspěla. Vzhledem k tomu, že toto je zajištěno vnějším pravidlem, mohou mít žáci tendenci ho porušovat a v zájmu rychlého splnění úkolu budou rychlejší brát kartičky ostatním. Toto pak můžeme využít v následné reflexi a zaměřit se na to, že i pomalejší žák je důležitým členem skupiny a dlouhodobým cílem je, abychom se všichni naučili používat cizí jazyk. Proto řešením není udělat práci za druhého, ale pomoci mu, aby ji zvládl sám. V konkrétním případě to znamená napovědět, jaké písmeno má druhý položit. Těžší to může být, pokud žákům během aktivity nedovolíme mluvit. I to pak můžeme využít pro reflexi. Ačkoliv se jedná o

poměrně jednoduchou situaci, žáci si zde mohou zvykat na kooperativní principy, na které se pak můžeme odkazovat při pozdějších složitějších skupinových úkolech.

Aktivitu můžeme uvést i jako soutěž mezi skupinami, která slovo složí nejdříve. Tato vnější motivace může podpořit vnitřní spolupráci ve skupině. Měli bychom ale tohoto soutěžícího prvku využívat s rozmyslem. Vzhledem k tomu, že jsou žáci často zvyklí soutěžit, je možné, že budou mezi sebou „závodit“, aniž by to učitel podporoval. Pak můžeme naopak vyjadřovat ocenění všem skupinám, které slovesa poskládaly dobře nezávisle na tom, v jakém pořadí to bylo, abychom dali najevo, že je důležité splnit úkol a ne být nutně první.

Aktivitu se zmíněným slovesem *boire* jsme uvedli v 8. třídě s 10 žáky. Žáci pracovali ve dvou trojčlenných a jedné čtyřčlenné skupině. Byli motivováni úkol splnit vždy co nejrychleji, což se projevovalo tím, že byli zapojení, mluvili hlasitě. Zároveň také porušovali pravidlo manipulace se svými kartičkami, a když to dlouho trvalo, rychlejší žáci skládali i za ostatní. Odpovídá to pravděpodobně situaci, že žáci nebyli nijak trénováni ve skupinové práci a museli by si na podobná pravidla teprve zvykat.

V příloze je k dispozici k nakopírování list s kartičkami na představenou aktivitu pro sloveso *boire* a později v jiné třídě použitá společná sada pro základní slovesa *avoir*, *être*, *venir*, *aller*. Pro dlouhodobější využívání je vhodné si kartičky zalaminovat.

4.5. Nauč druhou skupinu

Aktivita – Nauč druhou skupinu	
Téma hodiny	Subjonctif (avoir, être)
Cíle	<p>Jazykový cíl</p> <ul style="list-style-type: none">- Žáci poznají a poté se naučí písemnou podobu tvarů sloves <i>avoir</i>, <i>être</i> v subjunktivu. <p>Sociálně osobnostní cíl</p> <ul style="list-style-type: none">- Žáci přijmou zodpovědnost za úkol naučit něco své spolužáky.
Úroveň, věk	A2, všechny věkové kategorie
Čas	15 minut
Materiál	Listy s časováním slovesa <i>avoir</i> nebo <i>être</i> , barevné fixy, papíry
Popis činnosti	<p>Učitel rozdělí třídu na dvojice a každé dá list s časováním slovesa <i>avoir</i> nebo <i>être</i> v subjunktivu. Polovina dvojice by měla mít sloveso <i>avoir</i> a polovina <i>être</i>. Jedná se o první seznámení s těmito tvary, ale základní povědomí o tom, co je subjunktiv by žáci již měli mít.</p> <p>Každá dvojice má za úkol naučit se nazpaměť tvary svého přiděleného slovesa tak, aby byla bez nápovědy schopná je představit spolužákům. Doporučené je využít pro zapamtování barevného označení, které pomůže zvýraznit podobné tvary či tvary, u kterých je třeba si dát pozor. K tomu žáci mají k dispozici barevné fixy.</p> <p>Po samostatné práci učitel spojí do čtveřic vždy dvě dvojice s opačnými studovanými slovesy, vybere od žáků papíry s časováním a dá jim k dispozici bílé papíry. V následujícím čase mají skupiny za úkol vzájemně si představit tvary časování nastudovaných sloves. Ke své krátké prezentaci mohou využít prázdný papír, na který mají opět s využitím barev slovesa napsat společně s upozorněním na problematická či naopak podobná místa. Naopak nesmí využívat nápovědy, ale tvary si již pamatovat.</p>

	V závěru je možné nechat krátce nasdílet, jak se jim vysvětlení a prezentace spolužáků líbily a co by jim případně doporučili pro příště ještě vylepšit.
Varianty	<p>Je možné žáky více motivovat k výkonu tím, že by učitel v závěru hodnotil práci skupiny tím, jak ovládají slovesa ti žáci, kteří na začátku dané sloveso neměli.</p> <p>Stejný princip můžeme využít na představení jakékoli části gramatiky, kterou žáci jsou schopni samostatně nastudovat z dostupných materiálů. Čím více jsou žáci schopní a zvyklí pracovat samostatně, tím složitější práci od nich můžeme vyžadovat.</p> <p>Záleží na konkrétní situaci a schopnostech žáků, ale určitě by bylo dobré v dlouhodobé práci vést žáky k tomu, aby byli schopni toto cvičení provést v cílovém jazyce. Tomu ovšem musí předcházet postupná příprava, aby žáci měli potřebnou slovní zásobu. V takovém případě pak v aktivitě kromě gramatiky rozvíjíme i ústní projev, což je nepochybně výhodnější.</p>

Aktivita je narozdíl od většiny předchozích zaměřená na seznámení s novým učivem nikoliv na procvičování. Žáci se zde seznamují s gramatikou, konkrétně s psanou podobou časování sloves. Jedná se tedy o spíše podpůrnou fázi, která musí být následována jednak nácvikem zvukové podoby, jednak zapojením do celých vět a využitím ke komunikativnímu záměru. Zároveň jde zrovna v tomto případě o tvary, které nezřídka činí studentům potíže, ale jsou často využívány, proto potřebujeme, aby si je osvojili bezpečně co nejdříve.

Využili jsme zde zjednodušené podoby techniky skládankového učení, kdy se žáci stanou experty na určitou část tématu a učí se navzájem. Pro některé žáky může v tomto případě být aktivita trochu zdlouhavá, protože by si díky své paměti dokázali několik tvarů zapamtovat snadno. Ale ve třídě jsou vždy i žáci, kterým takový úkol dělá vytrvale potíže. Zde se snažíme docílit toho, aby učivo ovládali všichni žáci. Tím, že

jsou postaveni před úkol představit časování druhé skupině bez nápovědy, máme téměř jistotu, že alespoň jedno sloveso se skutečně žáci naučí během hodiny. To by se nemuslo povést ve chvíli, kdy by se žáci měli naučit časování pouze pro sebe a ti méně motivovaní by pak mohli zůstat neaktivní. Možnost pracovat na úkolu společně navíc většinou žáky více baví a tak stráví více času aktivním přemýšlením o tématu, místo aby nedávali pozor. Zároveň je to příležitost poukázat na výhodu vzájemného učení a motivovat je k využívání nápomoci při učení i mimo hodiny, při přípravě do školy.

Záměrně je v popisu aktivity zmíněné doporučení na využití barev při učení se a prezentaci tvarů sloves. Věříme, že žáky bychom kromě samotného jazyka měli učit i různé strategie učení. Každému ve výsledku bude vyhovovat trochu jiný způsob práce a každý si musí svou cestu najít sám. Učitel ale může být tím, kdo nabízí žákům tipy, jak si učení zjednodušit, vysvětlovat, jak se učit a proč zrovna takový způsob může být výhodný. Zde konkrétně vycházíme z teorie rozdílnosti pravo a levohemisférického myšlení, kdy využití barev, obrázků a mnemotechnických pomůcek zapojuje více myšlení kreativní a nejen analytické a tím se podporuje efektivita učení. Žákům můžeme tento fakt vysvětlovat více či méně složitě. Jednoduchá formulace, která je sice zjednodušená, ale žáci ji přijímají je, že při využití barev a obrázků v poznámkách se mozek „méně nudí,“ a proto lépe pracuje a uchovává informace. Tento přístup je mimo jiné inspirován sugestopedií.

Aktivitu jsme uvedli v třetím ročníku čtyřletého gymnázia. Francouzský jazyk se žáci učili třetím rokem jako druhý cizí jazyk po angličtině s týdenní dotací tři hodiny. Ve skupině pouze 6 žáků. Žáci pracovali tedy pouze ve dvou trojčlenných skupinách a následovala prezentace každé skupinky u tabule s využitím barevných fix. Vzhledem k tomu, že toto není pravděpodobně příliš typický počet, dovolili jsme si popis aktivity upravit tak, jak by mohl být uveden v téměř stejné podobě v jakkoliv velké skupině. Konkrétní skupina žáků byla velmi neaktivní a málo motivovaná. Většinou se samostatně zapojovali pouze dva žáci, u ostatních bylo náročné je zapojit. Nicméně tato aktivita fungovala až překvapivě dobře, protože žáci se skutečně ujali úkolu a všichni byli v danou chvíli aktivní a v první fázi skutečně pracovali na naučení se potřebných sloves. Prezentace byly jednoduché, ale splnily požadavek toho, aby je žáci zvládli bez nápovědy i toho, aby za pomoci barev upozornili na rizikové tvary či podobnosti, které

pomohou zapamatování. Vzhledem k slabším schopnostem skupiny i jejich zvyku probíhala většina aktivity v češtině.

4.6. Překlad ve dvojici

Aktivita – Překlad ve dvojici	
Téma hodiny	Popis
Cíle	<p>Jazykový cíl</p> <ul style="list-style-type: none">- Žáci správně píší přídavná jména v mužském/ženském rodě a jednotném/množném čísle. <p>Sociálně osobnostní cíl</p> <ul style="list-style-type: none">- Žáci dodržují rozdělení rolí v rámci dvojice.
Úroveň, věk	A1, všechny věkové kategorie
Čas	20 minut
Materiál	Seznam česky napsaných vět, papír a tužku pro dvojici žáků
Popis činnosti	<p>Na hru je potřeba místnost, ve které je možné vytvořit alespoň malý prostor k pohybu. Na jeden konec třídy učitel umístí papír s napsanými českými větami tak, aby nebyl zdálky k přečtení (například na opěradlo židle). V této variantě jsou použité krátké věty zaměřené pouze na použití správného tvaru přídavného jména. (např. „On je vysoký.“/ „Ona je malá.“)¹⁴</p> <p>Žáci jsou rozděleni do dvojic, které mohou být náhodné nebo záměrně vybrané podle úvahy učitele. Ve dvojicích mají rozdílné role, které si musí rozdělit. Jeden z dvojice stojí na opačném konci třídy, než leží papír s větami, a má papír s tužkou. Druhý z dvojice se bude pohybovat v prostoru mezi svým spoluhráčem a větami. Cílem každé dvojice je napsat na papír pravopisně správně francouzský překlad zadaných vět.</p> <p>Částečně vyplývá rozdělení rolí z rozestavení žáků, ale ještě je dále upraveno. Žák, který se bude pohybovat po třídě, má roli „překladatel“ a jeho část úkolu spočívá v tom, že si přečte českou</p>

¹⁴ Konkrétní znění zadání vycházelo z dříve probírané slovní zásoby a je k nahlédnutí v příloze.

	<p>větu, přeloží do francouzštiny a dál diktuje už ve francouzském znění. Druhý žák, „zapisovatel“, má pak za úkol převést nadiktovanou verzi do písemné podoby.</p> <p>Hru není potřebné uvádět jako soutěž mezi dvojicemi, důležitý je zejména správný výsledek. Zároveň je dobré upozornit na to, aby se snažili skutečně dodržovat rozdělené role. Závěrečnou kontrolu před odevzdáním by měli žáci provést společně.</p> <p>Vyhodnocení je možné udělat různým způsobem. Buď dvojice vypracuje úkol, jak nejlépe umí, a odevzdá ho učiteli, který pak vyhodnotí úspěšnost. Nebo může učitel dělat průběžnou kontrolu, kdy ukáže dvojici případné chyby a pošle je udělat opravu. Pokud je to potřeba, pošle je zpět i vícekrát. Na konci tedy všechny dvojice mají úkol vypracovaný správně.</p>
Varianty	<p>Stejný princip hry můžeme libovolně variovat a využít k nacvičení psaní různých jevů, které často dělají žákům problém. Upravit můžeme i princip toho, co mají žáci zapisovat při zachování rozdělení rolí, kdy jeden je nositelem informace a druhý zapisuje. V zadání tak mohou být otázky různé obtížnosti podle pokročilosti žáků. První žák si přečte otázku a vymyslí na ni odpověď. Tu pak nadiktuje svému zapisovateli.</p> <p>Velmi vhodný může princip psaní ve dvojici s jedním zapisovatelem být v situaci, kdy mají žáci ve skupině velmi rozdílnou úroveň. Potom sestavíme dvojice tak, aby v každé byl jeden více a jeden méně pokročilý žák. Zapisovatelem musí být ten méně pokročilý a jeho zkušenější spolužák mu tak prostřednictvím nápodoby může pomoci naučit se, co je potřeba.</p>

Aktivita je zaměřená primárně na nácvik písemné podoby pro žáky komplikovanějších jevů. V popsané podobě se zaměřuje na pravopis přídavných jmen a jejich proměny v mužském a ženském rodě a v jednotném či množném čísle. Žáci zde trénují daný jev samostatně bez zapojení do širšího kontextu nebo zasazení do určité situace. Proto se hodí spíš pro méně pokročilé žáky, pro které je přijímání nových gramatických jevů náročnější a je potřeba je déle cvičit. Naopak pro pokročilé žáky by bylo vhodnější varianta, kdy už tvoří vlastní výpovědi. Důležité na procvičení, ale zároveň náročné zde pro žáky může být propojení zvukové a psané podoby jazyka. V každém případě jde o aktivitu vhodnou do fáze procvičování již známého jevu, nikoliv ve fázi seznamování se s ním.

Aktivita má opět formu hry, která navíc zařazuje pohyb, což je pro žáky neobvyklé a může tak zvyšovat jejich motivaci. Zvláště vhodné je to pro pohybově zaměřené žáky, kteří oceňují jakoukoli změnu oproti tradičnímu sezení v lavici. Naopak pokud podmínky třídy neumožňují provést aktivitu v představené podobě, je možné pohybovou část vynechat a jednomu z žáků do dvojice dát zadání do ruky. Pak je ale potřeba apelovat na to, aby žáci nepodváděli, aby zůstal zachován princip, že pouze jeden z nich zná původní zadání.

V rámci zájmu podporování kooperativního ducha není žádoucí aktivitu uvádět jako závod či soutěž dvojic a nemusíme tak ani vyhodnocovat nejúspěšnější dvojice. Hlavní kritérium pro vyhodnocení je správnost odpovědí. Pokud jsou děti zvyklé soutěžit, budou to možná samovolně jako soutěž chápat, což můžeme lehce reflektovat pouze upozorněním na to, že na pořadí splnění nám nezáleží a každá dvojice by se měla soustředit především na svůj vlastní výkon. Místo srovnávání se s ostatními naopak je vhodné obrátit pozornost na fungování spolupráce v rámci každé dvojice. Konkrétně se můžeme zaměřit na dodržování zadaných rolí. Pro tuto aktivitu sice není ohrožující, když by žáci role nedodržovali, ale z dlouhodobého hlediska je to výborná příležitost, aby si žáci zvykli na existenci různých rolí a snažili se pak dodržovat rozdělení úkolů. To pak později můžeme využít v rozdělení rolí v rámci skupin spolupracujících na složitějších úkolech, projektech apod. Využít pro takové zhodnocení můžeme třeba i sebehodnotící formulář, kde si každá dvojice odpoví na jednotlivé otázky popisující to, jak by měla spolupráce konkrétně vypadat (např. Celou dobu zapisoval pouze

zapisovatel. Překladatel diktoval věty rovnou ve francouzském jazyce.) Je možné samozřejmě hru hrát dvakrát po sobě s výměnou rolí, ale není to nutné, protože tím žáky učíme to, že nemusí vždycky všichni dělat to stejné.

Představená hra není primárně komunikativní. Chceme-li, aby žáci co nejvíce trénovali užívání jazyka během hodin, můžeme je i zde motivovat k tomu, aby vynechali mateřštinu a v případě potřeby se snažili domlouvat francouzsky. Nebudou v této aktivitě potřebovat domluvy mnoho, ale mohou třeba poprosit o zopakování věty, potvrdit si správnost. Pokud máme takový záměr, můžeme s málo pokročilými žáky pár takových potenciálně vhodných frází natrénovat.

Tato aktivita byla vyzkoušena v kvintě osmiletého gymnázia. Ve skupině bylo 12 žáků. Začínali svůj třetí rok výuky francouzštiny, kterou měli tři hodiny týdně jako druhý cizí jazyk po angličtině. Žáci byli poměrně nadšení a s učitelem dobře spolupracovali. Aktivitu představenou jako hru velmi uvítali, byli motivováni ji dobře zvládnout. Učivo již znali z předchozích hodin. Do hry se zapojili všichni aktivně. Během aktivity se jim ale příliš nedařilo dodržovat stanovené role. Zejména šlo o situaci, že překladatel říkal věty v češtině a teprve společně dávali dohromady, jak má francouzská verze vypadat. Velmi pravděpodobně to bylo ovlivněno také tím, že si v látce nebyli příliš jistí a mohlo to být pro ně těžké. Zároveň mohlo mít samozřejmě vliv i to, že nejsou nijak zvyklí pracovat kooperativním způsobem a rozdělovat si role. Ve výsledcích měli hodně chyb, takže si většina dvojic několikrát svůj výsledek opravovala. Při opravování se pak zvláště slabší žáci ptali na radu i svých spolužáků z jiných dvojic. To nebylo nijak zakázáno a odpovídá to zvykání si na to, že nejen učitel, ale i spolužáci jsou zdrojem pomoci.

4.7. Obrázková doplňovačka

Aktivita – Obrázková doplňovačka	
Téma hodiny	Počasí
Cíle	<p>Jazykový cíl</p> <ul style="list-style-type: none">- Žáci umí pojmenovat základní stavy počasí a roční období. <p>Sociálně osobnostní cíl</p> <ul style="list-style-type: none">- Žáci přijímají odpovědnost za společný úkol.
Úroveň, věk	A1, všechny věkové kategorie
Čas	15 - 20 minut
Materiál	Pracovní listy, obrázkové nápisy
Popis činnosti	<p>Žáci se rozdělí do dvojic nebo je podle svého záměru rozdělí učitel a dostanou jeden pracovní list. Ve třídě učitel rozmístí obrázky s nápisy jednotlivých slov týkajících se daného tématu. Žáci jsou poté vyzváni, aby ve dvojici společně zkusili vyplnit pracovní list za pomoci nápovědy v podobě nápisů rozmístěných ve třídě. V pracovním listě žáci doplňují chybějící slova. Pracovní list a obrázkové nápisy jsou vytvořeny tak, aby žáci byli schopni bez předchozí znalosti dané slovní zásoby správně přiřadit výrazy k daným jevům a odvodit tak význam i bez použití překladu.¹⁵</p> <p>Poté, co mají všechny skupiny vyplněný pracovní list, je potřeba provést společnou kontrolu. Učitel ukáže správné řešení a zároveň francouzské výrazy čte, aby se žáci seznámili i s výslovností. Mohou po učiteli každý výraz opakovat. Během kontroly učitel uvede i český ekvivalent, aby předešel tomu, že si žáci vyloží obrázek nepřesně.</p> <p>Následně dostanou dvojice určitý čas na to, aby se společně naučili maximum nových výrazů. Mohou dostat ještě jeden pracovní list, aby pak zůstal pro další potřebu každému z žáků. Pracovat na naučení by</p>

¹⁵ V příloze jsou k nahlédnutí i dalšímu využití k dispozici materiály k tématu počasí a tématu jídlo.

	<p>měli ale společně, protože pak využijeme společné hodnocení.</p> <p>Po uplynutí času dostanou žáci na vyplnění krátké cvičení, ve kterém ověříme, zda si zapamatovali představené pojmy. Může to být cvičení spočívající ve spojování francouzského názvu s českým nebo doplňovačka k obrázkům nebo i formou diktátu. Každý zde pracuje samostatně. Pokud se oběma žákům z jedné dvojice povede uspět na určenou hranici, jsou pozitivně ohodnoceni podle nastavených pravidel učitele.</p>
Varianty	<p>Aktivitu lze využít ve stejné podobě na seznámení s různou slovní zásobou. Musí jít o taková slova, která můžeme vizuálně znázornit jak na obrázku, tak i v rámci nápisu. Vhodná je třeba slovní zásoba týkající se jídla, nicméně kreativité učitele se meze nekladou.</p> <p>Podle potřeby můžeme změnit také způsob práce žáků. Pokud se zrovna nechceme soustředit na rozvíjení spolupráce, mohou žáci pracovat i samostatně s možností radit si libovolně mezi sebou. Naopak pro větší skupiny můžeme zařadit formu pomyslné štafety, kdy žáci postupně po jednom doplňují společný pracovní list. V takovém případě pak bylo potřeba zařadit více času na to, aby si žáci mohli prohlédnout i ty obrázky, které doplňovali jejich spolužáci.</p>

Popsaná aktivita je zaměřená na seznámení s novou slovní zásobou. Využívá způsob sémantizace primárně prostřednictvím obrázků a vizuálního znázornění. Aktivita je inspirovaná sugestopedií, která se zaměřuje více na neuvědomované procesy učení a cílí na tzv. pravoemisferický typ myšlení. Konkrétně to znamená, že nevyužívá pouze obrázku a k němu přiřazeného běžného textu, ale samotný text je transformován tak, aby byl v ideálním případě sám o sobě vypovídající. To zaprvé pomáhá tomu, aby žáci byli schopni přiřadit dosud neznámé výrazy ke správnému významu. Za druhé by to mělo napomoci lepšímu zapamatování výrazů, které jsou vizuálně odlišné a zapojují trochu jiný typ paměti. Samozřejmě toto podpoříme, když obrázkové nápisy po

skončení aktivity vystavíme ve třídě a žáci se na ně budou moci opakovaně dívat. Tento přístup k učení ocení zvláště žáci s preferencí pro vizuální vnímání. V rámci rozvíjení schopnosti učit se a rozšiřování možných strategií učení je tohle jeden způsob, který můžeme také doporučit pro vyzkoušení žákům. Spočívá jednoduše v tom, že si jevy potřebné pro zapamatování podobným způsobem budou vizuálně ztvárňovat, čím více vlastně kreativity použijí pro zapamatování, tím lépe pro ně.

Do pracovního listu žáci vyplňují chybějící slova do předepsaného výrazu, se kterým je každé slovo spojováno. Tím se žáci rovnou seznamují s odpovídající gramatickou strukturou (zde *il fait.../ il y a du...*). Je možné samozřejmě i vytvořit obrázkové nápisy s celou strukturou nebo jak pak pro vyvěšení doplnit, aby si žáci neosvojovali pouze izolovaná slova.

V této aktivitě není spolupráce dvojic nijak předem určená a strukturovaná. Její nutnost je zajištěná společným pracovním listem. Žáci se musí domluvit na práci samostatně. Učitel pozoruje, jak spolupráce ve dvojicích probíhá a podle uvážení nebo podle potřeby zařadí krátké zhodnocení spolupráce dvojic. Opět může použít jednoduchý formulář ve formě odpovídání na otázky, zda se oba z dvojice zapojovali rovnoměrně apod. Žáci by si zde měli uvědomovat vlastní odpovědnost za společný úkol. Konkrétně to pak podpoříme ve druhé fázi využitím hodnocení v rámci dvojice.

Aktivita byla uvedena v sedmé třídě základní školy (14 žáků). Žáci měli francouzský jazyk druhým rokem a neznali žádné výrazy spojené s počasím. Do aktivity se zapojili bez problémů všichni. Velká část žáků si během vyplňování pracovních listů radila i navzájem mezi dvojicemi. To nebylo zakázáno a je to stav více vyhovující než kdyby se mezi sebou snažili soutěžit a navzájem si bránili. Z časových důvodů byla vynechána část hodnocení dvojic.

4.8. Kde jsem?

Aktivita – Kde jsem?	
Téma hodiny	Bydlení
Cíle	<p>Jazykový cíl</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci umí pojmenovat místnosti v domě. <p>Sociálně osobnostní cíl</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci dokážou dát prostor svému spolužákovi.
Úroveň, věk	A1, všechny věkové kategorie
Čas	10 minut
Materiál	Obrázek domu s místnostmi
Popis činnosti	<p>Žáci jsou rozděleni do trojic a každá má alespoň jeden obrázek domu, kde jsou jasně vyznačené různé místnosti. Žáci již z předchozí hodiny znají označení místností nebo je s tím učitel seznámí na začátku aktivity. Mohou mít nápovědu v podobě slovníčku, obrázků, seznamu na tabuli nebo pojmenované místnosti přímo v obrázku.</p> <p>Učitel vysvětlí žákům následující instrukce a předvede s dvěma žáky, jak budou potom pracovat všechny trojice. Jeden z trojice hraje schovávaného. Vybere si v duchu jednu místnost, kde se fiktivně schová. Ptá se svých dvou spolužáků „<i>Où suis-je?</i>“ Ti potom mají za úkol uhodnout, ve které místnosti je schovaný. Mohou hádat pouze tak, že se ptají celou větou na konkrétní místnosti „<i>Es-tu dans la cuisine/chambre...?</i>“ Schovávaný odpovídá pouze ano či ne. Dva hádající se musí pravidelně střídat po jedné položené otázce. Nejde přitom o soutěž, snaží se na odpověď přijít společně. Po uhodnutí si v rámci trojice střídají role. Probíhá několik kol stejného úkolu.</p>
Varianty	<p>Aktivitu můžeme volně využívat pro jinou slovní zásobu, která se týká místa a žáci se tak mohou fiktivně schovávat. Analogicky se může obměnit i otázka a ptát se na různé osoby otázkou: „<i>Qui suis-je?</i>“ (povolání, členové rodiny) nebo na věci: „<i>Qu'est-ce que j'ai dans la main?</i>“</p>

	Pro pokročilé žáky již není atraktivní opakovat stále stejnou otázku a hádat rovnou a mohou hrát variantu hry, kdy se pomocí různých otázek snaží přijít typicky na osobnost, ve kterou se proměnil učitel nebo jeden ze spolužáků.
--	---

Aktivita je zaměřená na procvičení nově představené slovní zásoby v ústní podobě. Zároveň procvičuje kladení určité otázky, což je výhodné pro začátečníky. Nejen že si každý otázku mnohokrát zopakuje, ale ještě ji slyší opakovat od spolužáků. Procvičení nové slovní zásoby je dobře funkční v tom, že žáci mnohokrát zopakují každý výraz. Jelikož se soustředí na hru a hádání, ani si to sami neuvědomí, že si nové výrazy fixují. Aktivita je kromě známé hry na hádání osobností inspirovaná také sugestopedií, kde se pracuje na osvojování jazyka zcela bez propojení s mateřským jazykem, což je v této aktivitě jednoduše realizovatelné.

V rámci snahy o trénování dovedností potřebných pro spolupráci zde zařazujeme rozdělení do trojic namísto nabízejících se dvojic. Ve trojici, kde dva žáci hádají, se musí pravidelně střídat a nechat tak vždy prostor druhému. To i v případě, že druhému to trochu déle trvá nebo třeba neumí něco dobře vyslovit. Pak je na místě vést žáky, k tomu aby byli trpěliví, nesnažili se všechno udělat sami, zároveň aby se nevzdávali aktivity a v případě potřeby si pomohli. Zvládání těchto drobných ale důležitých dovedností můžeme podle potřeby buď pouze poznamenat a vypíchnout nebo více se žáky probrat třeba v případě, že se jim něco z toho více nedaří.

Aktivita byla uvedena v tercii osmiletého gymnázia (12 žáků), tedy v prvním roce výuky francouzštiny. Žáci znali již některá slovíčka označující místnosti v domě, s dalšími se seznámili na začátku aktivity. Aktivita probíhala bez problémů a žáci i bez kontroly skutečně opakovali cvičení s výměnou rolí a byli zaujati hádáním. Smáli se, když uhodli místnost až na poslední pokus. Díky takto jednoduché aktivitě byl splněn cíl, že si žáci zafixovali kladené otázky a slovní zásobu.

5. Závěr

Záměrem práce bylo propojit kooperativní učení a výuku cizího jazyka, konkrétně francouzštiny. Chtěli jsme odpovědět na otázku, zda je kooperativní učení vhodný model pro výuku francouzštiny a jak by taková výuka měla vypadat.

Jelikož kooperativní přístup není v didaktice francouzského jazyka rozpracován, věnovali jsme první část jeho komplexnímu představení. Kooperativní učení jsme definovali jako celkový přístup k výuce, v němž zásadní roli hraje spolupráce žáků v rámci skupin. Vychází z širšího rámce konstruktivismu a v souladu s ním klade důraz na aktivní roli učícího se jedince a interakci s druhými. Spolupráce je tak zároveň prostředkem učení a zároveň cílem vzdělávání formulovaným potřebami společnosti, která potřebuje jedince schopné kvalitní komunikace a spolupráce.

Ve druhé části jsme ukázali, jakým způsobem jsou cíle cizojazyčné výuky v souladu s cíli kooperativního učení. Ústředním pojmem je zde komunikace, která má být hlavní rozvíjenou dovedností při učení se cizímu jazyku a zároveň je nezbytná pro možnost spolupráce. Ačkoliv didaktiky cizích jazyků zmiňují kooperativní aktivity spíše okrajově, vhodným proudem inspirace jsou metody rolových her a simulací, které mají velký potenciál naplňovat dobře cíle jazykové i osobnostně sociální.

Snaha o propojení obou přístupů vyústila ve vytvoření sady kooperativních aktivit využitelných ve výuce francouzského jazyka. Jedná se o jednodušší aktivity, které jsou vhodné pro zařazení v počáteční fázi, kdy se učitel i žáci teprve učí pracovat kooperativně, nebo do hodin, které nejsou celé koncipovány kooperativně. Nemají sloužit jako bohatý zásobník aktivit, ale jako příklad, jakým způsobem je třeba o kooperativně vedené cizojazyčné výuce přemýšlet. Důležitým aspektem je sledování dvou cílů, které je charakteristické pro kooperativní učení. Jedním je cíl výukový, zde jazykový, a druhým cíl sociálně osobnostní. Aktivity jsou pak uzpůsobeny tak, aby se směřovaly k oběma těmto cílům. Popsané aktivity obsahují vysvětlení odkazující se na teorii, proč jsou postaveny právě daným způsobem. Všechny aktivity byly vyzkoušeny v rámci výuky francouzského jazyka na základní škole nebo gymnáziu a jejich popis je doplněn reflexí této zkušenosti.

Kooperativní učení se ukázalo jako přístup, který má potenciál obohatit výuku francouzského jazyka a doplnit ji o další žádoucí cíl, kterým je cílený rozvoj dovedností spolupracovat. Zároveň je komplementární ke komunikativnímu zaměření současné výuky cizích jazyků. Pro učitele, který se na základě představených důvodů rozhodne uplatňovat kooperativní učení, doporučujeme jeho zapojení v pomyslných dvou fázích. V první fázi je potřeba žáky postupně naučit na odlišný způsob práce a postupně je s ním seznamovat. K tomu jsou vhodné jednodušší kooperativní aktivity, které zároveň rozvíjí dílčí sociální dovednosti potřebné pro spolupráci. Tyto jsme do hloubky rozebrali ve třetí části práce. Ve druhé fázi učitel může postupně směřovat k zařazení složitějších aktivit. Pro jazykovou výuku vidíme potenciál v rolových hrách či simulacích a společných projektech, nejlépe se zahraniční školou.

Kooperativní učení je téma, které je v naší zemi zkoumáno a podporováno spíše jednotlivci, není všeobecné známé a využívané. Objevují se jednotlivé pokusy o zkoumání jeho aplikace ve výuce cizích jazyků. Nicméně je zde velký prostor pro rozvoj tohoto tématu. Konkrétně v návaznosti na tuto práci se nabízí vytvoření dalších složitějších aktivit či projektů pro výuku francouzského jazyka. Celkově by tak bylo možné vytvořit jakousi metodiku postupného zavádění kooperativního učení do francouzštiny, potažmo dalších cizích jazyků. K dalšímu zkoumání se nabízí otázka efektivit kooperativního učení pro jednotlivé jazykové dovednosti či podmínky za jakých je a není učení efektivní. Pro učitele francouzštiny je možností pokoušet se více čerpat z francouzské tradice a hledat inspiraci v tamním přístupu.

Věříme, že kooperativní učení a jeho aplikace v reálné praxi nejen cizojazyčné výuky se bude dále rozvíjet a tato práce bude příspěvkem k jeho rozvoji.

Résumé

L'objectif principal de ce mémoire est de montrer pourquoi et comment utiliser la pédagogie coopérative¹⁶ dans l'enseignement du français langue étrangère. En trois étapes, le travail explique d'abord ce qu'est la pédagogie coopérative, puis cherche sa place dans la didactique des langues et finalement en s'appuyant sur la théorie présente les activités concrètes. Nous situons le travail dans le contexte pédagogique tchèque en faisant quelques remarques sur la situation française. Le lecteur potentiel de ce travail, c'est l'enseignant du FLE qui ne connaît pas la pédagogie coopérative et souhaite obtenir plus d'information. C'est pourquoi la pédagogie coopérative est plus élaborée que l'enseignement même des langues.

La pédagogie coopérative est introduite comme une approche complexe, il ne s'agit pas seulement de quelques techniques intéressantes. Elle consiste en la mise en valeur de la coopération entre les élèves dans le but d'améliorer l'apprentissage de chacun d'entre eux. La situation de la coopération s'oppose à celle de la compétition où la réussite d'un élève exclut la réussite d'un autre, et celle du travail individuel. La pédagogie coopérative se développe sur la base du constructivisme. De ce point de vue, l'enseignement n'est pas la transmission simple du savoir. Au contraire, l'élève se trouve dans le centre du procès et c'est lui qui construit son savoir dans la rencontre du monde extérieur et surtout dans l'interaction sociale avec les autres individus. Au cours de XX^e siècle, les pédagogues français ont joué un rôle important dans l'évolution de cette pensée pédagogique. Certains se sont regroupés dans le mouvement appelé L'Éducation nouvelle. Parmi d'autres, Célestin Freinet est un pédagogue qui influence les pratiques scolaires jusqu'à aujourd'hui.

Les raisons de l'utilisation de la pédagogie coopérative sont multiples. Premièrement, l'aptitude de coopérer est très importante et nécessaire dans le monde d'aujourd'hui. La société ne pourrait pas exister sans que les gens, les groupes et les nations s'aident réciproquement. Si le devoir de l'école contemporaine est de préparer

¹⁶Dans les sources françaises, le terme aussi utilisé pour cette méthode de travail est « la pédagogie de groupe ». Nous ne distinguons pas les nuances possibles dans ce travail. Pour le résumé, nous avons choisi la traduction « pédagogie coopérative » parce que ce terme est plus proche à son équivalent tchèque « kooperativní učení » qui est principalement utilisé dans le travail.

les enfants pour la vie dans la société et de développer leurs compétences clés, la coopération en est partie intégrante. Deuxièmement, suivant la théorie constructiviste, en coopérant nous sommes capables d'apprendre plus efficacement et avec de meilleurs résultats. De plus, pour les élèves la coopération est plus agréable que la situation d'être l'un à côté de l'autre sans la possibilité d'être ensemble. Non seulement les avantages mais aussi les obstacles de cette façon de travailler sont étudiés. Étant importante et avantageuse, la pédagogie coopérative est pourtant peu utilisée dans la vie réelle de l'école. Les obstacles typiques sont les compétences non suffisantes des enseignants, le manque des conditions convénientes, surtout le temps. Certains ne croient pas suffisamment en l'efficacité de cette méthode.

Beaucoup de gens étudient profondément la pédagogie coopérative, ses conditions, ses possibilités ou ses effets. La recherche est plus développée dans les pays comme les États-Unis, l'Angleterre ou l'Israël. En République Tchèque, c'est Hana Kasíková qui présente une étude de la pédagogie coopérative plus profonde et complexe. C'est pourquoi nous appuyons notre travail en premier lieu sur sa conception.

Pour être vraiment coopératif et efficace, le travail des groupes doit être fondé sur cinq principes clés. Le premier est une interdépendance positive entre les apprenants. En autres mots, chaque membre d'un groupe ne peut réussir qu'avec la réussite de tous les membres. Le deuxième principe, une responsabilité individuelle consiste en la contribution de chaque membre du groupe. Le troisième, une interaction en petits groupes fait appel à ce que chaque membre puisse communiquer avec d'autres. Le quatrième consiste en entraînement explicite des capacités coopératives indispensables, et le cinquième en rapport avec le précédent exige la discussion et l'évaluation continue de travail et des processus de groupe.

La pédagogie coopérative est plus souvent étudiée sans relation au métier concret, mais comme applicable à n'importe quel métier. Vu que chaque discipline a ses spécificités à prendre en considération pour l'enseignement, nous avons concentré la deuxième partie à la question de la place de la pédagogie coopérative dans l'enseignement des langues. Le paradigme actuel, dit communicatif, favorise avant tout le développement de la compétence communicative en langue étrangère. Par opposition

aux méthodes précédentes non-directes qui se sont concentrées sur les connaissances déclaratives, par exemple la grammaire, l'approche communicative, suivant la tradition des méthodes directes, préfère les connaissances procédurales. Il ne s'agit pas de connaître toutes les règles, mais il faut surtout savoir exprimer les besoins, communiquer avec les autres ou effectuer les tâches de la vie quotidienne. Dans le document principal d'aujourd'hui *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, la capacité à communiquer est divisée en quatre compétences - la compréhension écrite et orale, et l'expression écrite et orale. Le point commun et principal de cette approche et la pédagogie coopérative est l'importance de l'interaction sociale qui est la base de tous des deux points de vue. Ce fait encourage une intégration plus intensive de la coopération dans l'enseignement des langues. La situation idéale est de faire coopérer les élèves en utilisant la langue étrangère, cela signifie d'utiliser la langue dans sa fonction primaire de moyen de la communication et non comme l'objet de l'apprentissage.

Les didactiques de la langue étrangère offrent quelques techniques de travail de groupe qui peuvent servir d'inspiration mais il faut les encore les modifier pour qu'elles soient non seulement le travail de plusieurs élèves mais vraiment la situation de la coopération en respectant tous les principes. Les techniques les plus simples sont l'entraînement d'un dialogue fictif, la récitation collective, la discussion de la situation problématique. L'avantage souvent mentionné est le fait qu'on fasse parler plus d'élèves en même temps que dans l'enseignement plus traditionnel. Au contraire, l'enseignant dans cette situation n'est pas capable d'entendre et corriger toutes les fautes. Nous pouvons trouver une grande inspiration dans les jeux qui sont de plus en plus introduits dans l'enseignement des langues comme moyen de bonne qualité. Les jeux ne sont plus vus comme la technique décalée qui sert à amuser les élèves ou se reposer un peu après un vrai travail. Certains théoriciens demandent s'il faut dans l'énumération des techniques faire des jeux une catégorie à part. La quantité de livres contenant des types de jeux linguistiques est la preuve qu'il s'agit de phénomène assez populaire. Pourtant il faut faire attention. Nous sommes habitués à souvent considérer le jeu comme une compétition. Le jeu coopératif est moins fréquent mais indispensable si

on veut introduire la coopération dans l'enseignement. Dans ce type de jeux les enfants ne jouent pas contre les autres mais avec les autres, tous les joueurs ont le but commun.

Le jeu de rôle est une technique très pertinente pour l'enseignement des langues, grâce à son principe coopératif. Dans les situations plus ou moins structurées et plus ou moins réelles, les élèves prennent le rôle et agissent et communiquent comme s'ils étaient quelqu'un d'autre. Une méthode la plus travaillée dans le cadre de l'enseignement des langues est la simulation globale, introduite par Francine Debyser. Les élèves se trouvent dans un endroit fictif dans la peau des personnes imaginées. Cette méthode est décrite en détail dans la littérature et nous pouvons l'exploiter dans notre intention de développer la coopération entre les élèves. Il ne faut pas oublier d'intégrer aussi les réflexions du travail de groupe dans le but d'améliorer l'aptitude de coopérer, ainsi que tous les principes de la pédagogie coopérative.

Une autre méthode convenable est celle du projet. Dans ce cas nous pouvons bien profiter des relations transdisciplinaires. De plus en plus les écoles laissent les élèves travailler sur des projets pendant les jours du projet. Souvent ils travaillent en groupes. Il suffirait alors d'intégrer en plus la langue étrangère dans ce type de travail. Selon la thématique choisie, les projets peuvent aussi contribuer au développement des compétences multiculturelles qui sont bien liées avec l'enseignement des langues. Une méthode spécifique qui intègre la langue étrangère et les autres matières est CLIL (Content and Language Integrated Learning) qui n'est pas nécessairement coopérative mais qui nous offre un autre point de vue inspirant.

En s'appuyant sur la théorie et s'inspirant de différentes sources plusieurs activités ont été créées et présentées dans la troisième partie de ce mémoire. Elle n'a pas pour but de faire un inventaire complet des activités coopératives applicables dans la leçon de la langue étrangère, surtout car il n'existe pas de nombre final de telles activités. Cela dépend finalement toujours de la créativité et capacité de chaque enseignant de créer ou choisir les techniques qui soient convenables pour lui et pour ses élèves. Le but est plutôt de montrer sur quelques exemples précisément comment introduire la théorie en pratique. C'est pourquoi nous avons préféré étudier en détail un petit nombre d'activités, plutôt qu'un grand nombre décrites superficiellement. Elles peuvent servir comme d'inspiration mais surtout aussi comme un modèle de réflexion

pour l'application de ce type d'activités. Ce qui est important dans cette réflexion c'est que chaque activité a deux objectifs, l'objectif de contenu, lors de langue, et l'objectif dans le domaine socio personnel qui correspond au développement de l'aptitude de coopérer.

La plupart d'activités sont assez simples. Comme la coopération dans l'enseignement n'est pas une chose courante, il faut toujours que les élèves comme l'enseignant s'habituent à ce type de travail. Alors il faut commencer avec les structures coopératives plus simples et courtes et pas à pas, expliquer aux élèves pourquoi changer le mode de travail et leur apprendre à travailler ensemble et coopérer. Dans l'autre cas l'enseignant ou les élèves peuvent être découragés à cause des échecs de début.

Toutes les activités ont été introduites dans les classes de langue française dans deux écoles à Prague. Elles sont décrites dans la plupart des cas exactement dans la forme essayée et la réflexion est ajoutée. Les variantes possibles de chaque activités sont aussi marquées ainsi que l'analyse théorique qui explique les avantages et le contexte de chaque activité. Il y a assez d'activités pour les débutants mais il y en a aussi pour les étudiants plus avancés. Les activités aspirent à développer des compétences langagières différentes, néanmoins la compétence préférée est la production orale.

Finalement, nous avons conclu que la pédagogie coopérative est une approche pertinente pour l'enseignement des langues et nous avons proposé la manière de travail des enseignants surtout à travers des activités concrètes.

La pédagogie coopérative est un sujet assez actuel dans les réflexions pédagogiques contemporaines. Une partie des travaux se concentre sur son application dans l'enseignement des langues, les effets, les conditions ou les obstacles de cet effort. Ce travail veut être une contribution utile pour l'expansion de la coopération (aussi) dans les classes de langue. Pourtant il y reste assez de questions qui devront être étudiées dans la recherche suivante, et sont plus complexes.

Bibliografie

- Baudrit, Alain. 2005.** *L'Apprentissage coopératif*. Bruxelles : De Boeck, 2005.
- Belz, Horst a Siegrist, Marco. 2001.** *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- Bertrand, Yves. 1998.** *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998.
- Billows, Frederic Lionel. 1994.** *Kooperativní technika vyučování cizímu jazyku*. Plzeň : Západočeská univerzita, 1994.
- Buttner, Amy. 2013.** *100 aktivit, her a učebních strategií ve výuce cizích jazyků*. Brno : Edika, 2013.
- Connac, Sylvain. 2013.** *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF Éditeur, 2013.
- Cuq, Jean-Pierre a Gruca, Isabelle. 2005.** *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003.** *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International, 2003.
- Čábalová, Dagmar. 2006.** *Zkušenosti z výzkumu kooperativního vyučování na základní škole*. Plzeň : ZČU, 2006.
- Donckèle, Jean-Paul. 2003.** *Oser les pédagogies de groupe*. Namur : Éditions Érasme, 2003.
- GFEN. 1991.** *Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy*. Praha : Karolinum, 1991.
- Hartl, Pavel a Hartlová, Helena. 2015.** *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2015.
- Haydée, Silva. 2008.** *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International, 2008.
- Hendrich, Josef a kol., a. 1988.** *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- Hlavičková, Zuzana. 2010.** *100 aktivit pro výuku angličtiny*. Praha : Portál, 2010.

- Hrušková, Lenka. 2008.** *Vliv kooperativních strategií na efektivitu. Disertační práce.* Brno : Masarykova univerzita, 2008.
- Hufeislová, Gabriela. 2009.** *Skupinové a kooperativní učení ve výuce jazyků. Diplomová práce.* Praha : Univerzita Karlova, 2009.
- Champy, Philippe a Etévé, Christiane. 1994.** *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Éditions Nathan, 1994.
- Chiss, Jean-Louis, David, Jacques a Reuter, Yves. 2005.** *Didactique du français: Fondements d'une discipline.* Bruxelles : De Boeck & Larcier, 2005.
- Choděra, Radomír. 2013.** *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru.* Praha : Academia, 2013.
- Choděra, Radomír. 2000.** *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II).* Ostrava : Ostravská univerzita, 2000.
- Janíková, Věra a kol., a. 2011.** *Výuka cizích jazyků.* Praha : Grada, 2011.
- Janíková, Věra. 2007.** *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků : teoretická východiska, doporučení pro praxi, styly a strategie učení, lexikální strategie v teorii a výzkumu .* Brno : Masarykova univerzita, 2007.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. a Holubec, Edythe Johnson. 1994.** *Cooperative Learning in Classroom.* Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.
- Julien, Patrice. 1988.** *Activités ludiques.* Paris : CLE International, 1988.
- Kagan, Spencer a High, Julie. 2002.** *Kagan Structures for English Language Learners. Kagan Online Magazine.* 2002.
- Kalhous, Zdeněk, Obst, Otto a kol. 2009.** *Školní didaktika.* Praha : Portál, 2009.
- Kalusová, Andrea. 2008.** *Zavádění kooperativního učení ve výuce (diplomová práce).* Brno : Masarykova univerzita, 2008.
- Kargerová, Jana. 2006.** *Výchovné a vzdělávací strategie na úrovni školy. Metodický portál RVP.* [Online] 2006. [Citace: 22. 5 2016.]

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1010/vychovne-a-vzdelavaci-strategie-na-urovni-skoly.html/>.

Kasíková, Hana. 2007. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy.* Praha : Karolinum, 2007.

Kasíková, Hana. 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha : Portál, 2010.

Kasíková, Hana. 2005. *Učíme (se) spolupráci spoluprací.* Kladno : AISIS o. s., 2005.

Košťálová, Hana a kolektiv. 2007. *Školní vzdělávací program krok za krokem.* Praha : Verlag Dashofer, 2007.

Langová, Pavla. 2009. *Kooperativní učení v cizích jazycích na příkladech výuky anglického jazyka na základní. Diplomová práce.* Praha : Univerzita Karlova, 2009.

Leipnerová, Jitka. 2002. *Manuál pro využívání kooperativního vyučování při výuce francouzského jazyka. Diplomová práce.* Praha : Univerzita Karlova, 2002.

Maňák, Josef a Švec, Vlastimil. 2003. *Výukové metody.* Brno : Paido, 2003.

Maňák, Josef. 2011. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.* [Online] 2011. [Citace: 4. 6 2016.] <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>.

McGroarty, Mary. 1989. The Benefits of Cooperative Learning Arrangements in Second Language Instruction. *NABE Journal.* 1989, Sv. 13, 2.

MŠMT. 2013. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha : autor neznámý, 2013.

Nováčková, Jana, Kopřiva, Pavel a Nevolová, Dobromila. 2005. Kooperativní učení jako metoda výuky. *Rešpektovat' a být' respektovaný.* [Online] 2005. [Citace: 23. 5 2016.] <http://respektovanie.sk/index.php?obsah=2&sub=0&idc=104>.

Peeters, Luc. 2005. *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe.* Brusel : De Boeck, 2005.

Piaget, Jean. 2002. *The Language and Thought of the Child.* London : Routledge, 2002.

Průcha, Jan, Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2013.

Raynal, Françoise a Rieunier, Alain. 1997. *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF, 1997.

Schlemminger, Gérald. 1996. La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes. *Le Nouvel Educateur*. ICEM, 1996, 80.

2006. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006.

Staňková, Daniela. 2012. *Využití kooperativního vyučování v hodinách anglického jazyka. Diplomová práce*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2012.

Steelová, Jeannie L., a další. 2007. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení; Příručka V: Kooperativní učení*. Příbram : Kritické myšlení, o.s., 2007.

2009. Školní vzdělávací program. [Online] 2009. [Citace: 22. 5 2016.] <http://www.zsmalika.cz/skolni-vzdelavaci-program.aspx>.

Šmídová, Tereza, Tejkalová, Lenka a Vojtková, Naděžda. 2012. *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

Štefflová, Jaroslava. 2016. Klíčem je dokázat se domluvit. *Učitelské noviny*. 2016, 3.

Štech, Stanislav. 1992. *Škola stále nová*. Praha : Karolinum, 1992.

Tagliante, Christine. 1994. *La classe de langue*. Paris : CLE International, 1994.

Tonucci, Francesco. 1991. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1991.

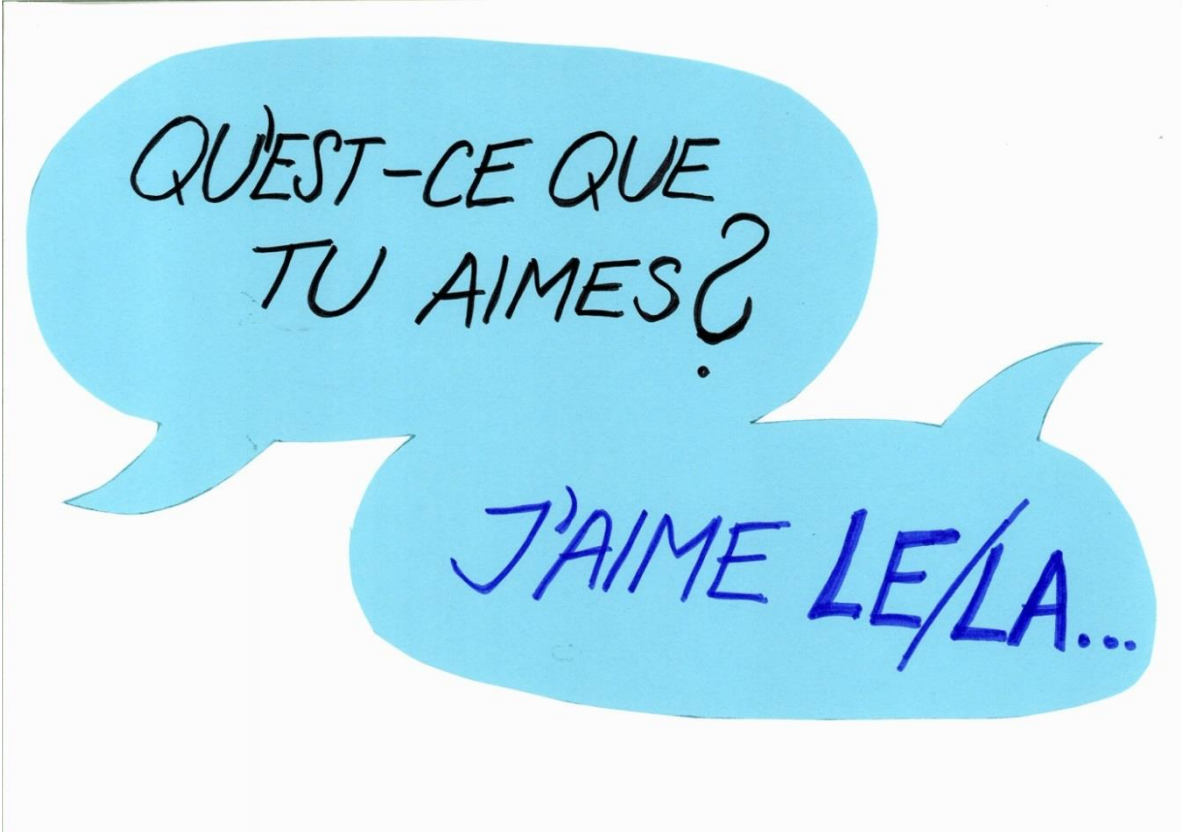
Valenta, Josef. 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : Aisis, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

VÚP. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

Přílohy

Aktivita – Kruh otázek a odpovědí

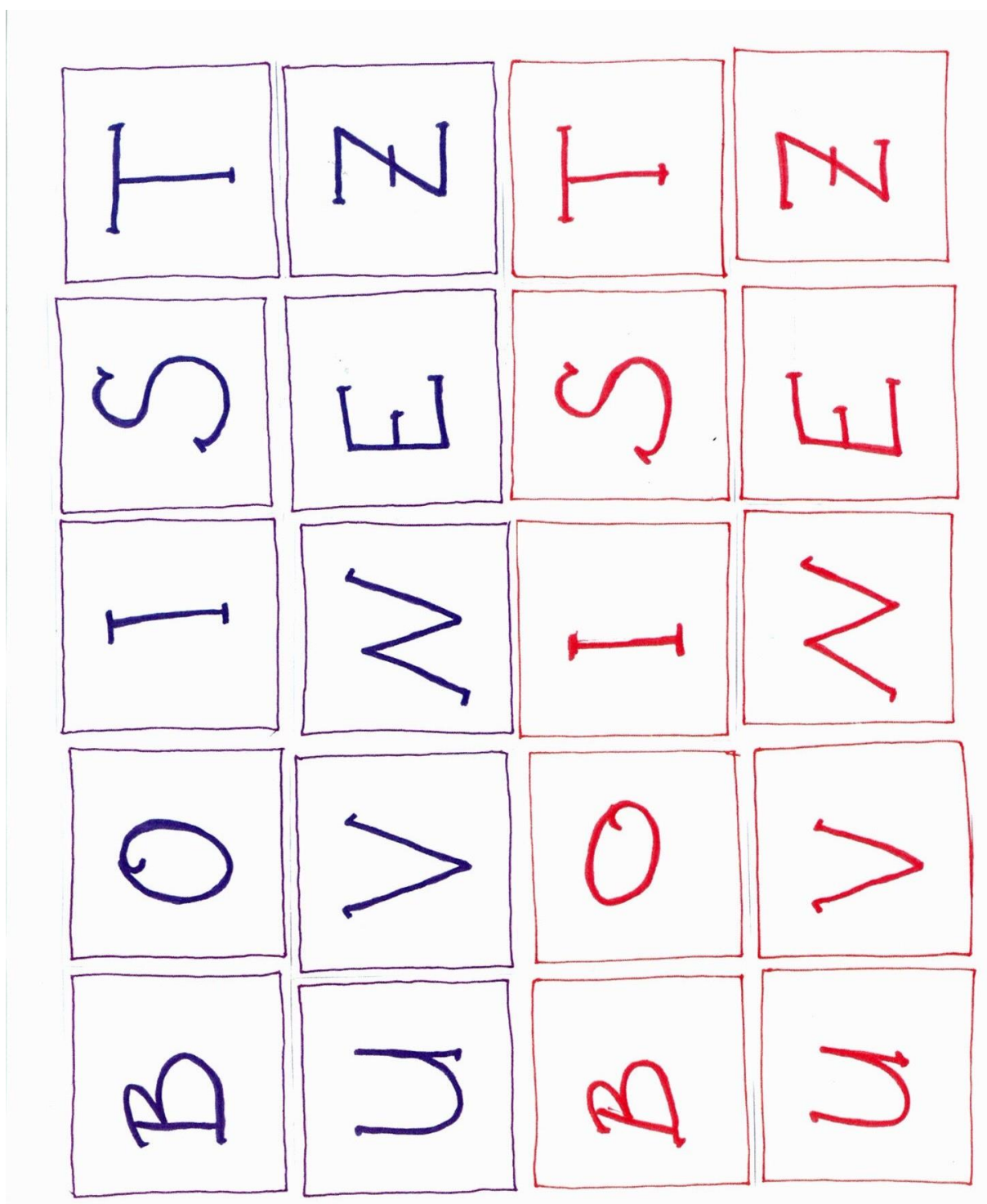




QU'EST-CE QUE
TU AIMES?

J'AIME LE/LA...

Aktivita – Skládání sloves I (*boire*)



B	O	I	S	T
U	V	N	E	Z

JE NOUS JE NOUS

TU VOUS TU VOUS

IL/ELLE ILS/ELLES IL/ELLE ILS/ELLES

Aktivita – Skládání sloves II (*avoir, être, venir, aller*)

A	I	S	V	O	N
E	Z	T	U	S	Ê
M	M	N	N	E	
L	L	JE	TU	IL/ELLE	
		NOUS	VOUS	ILS/ELLES	

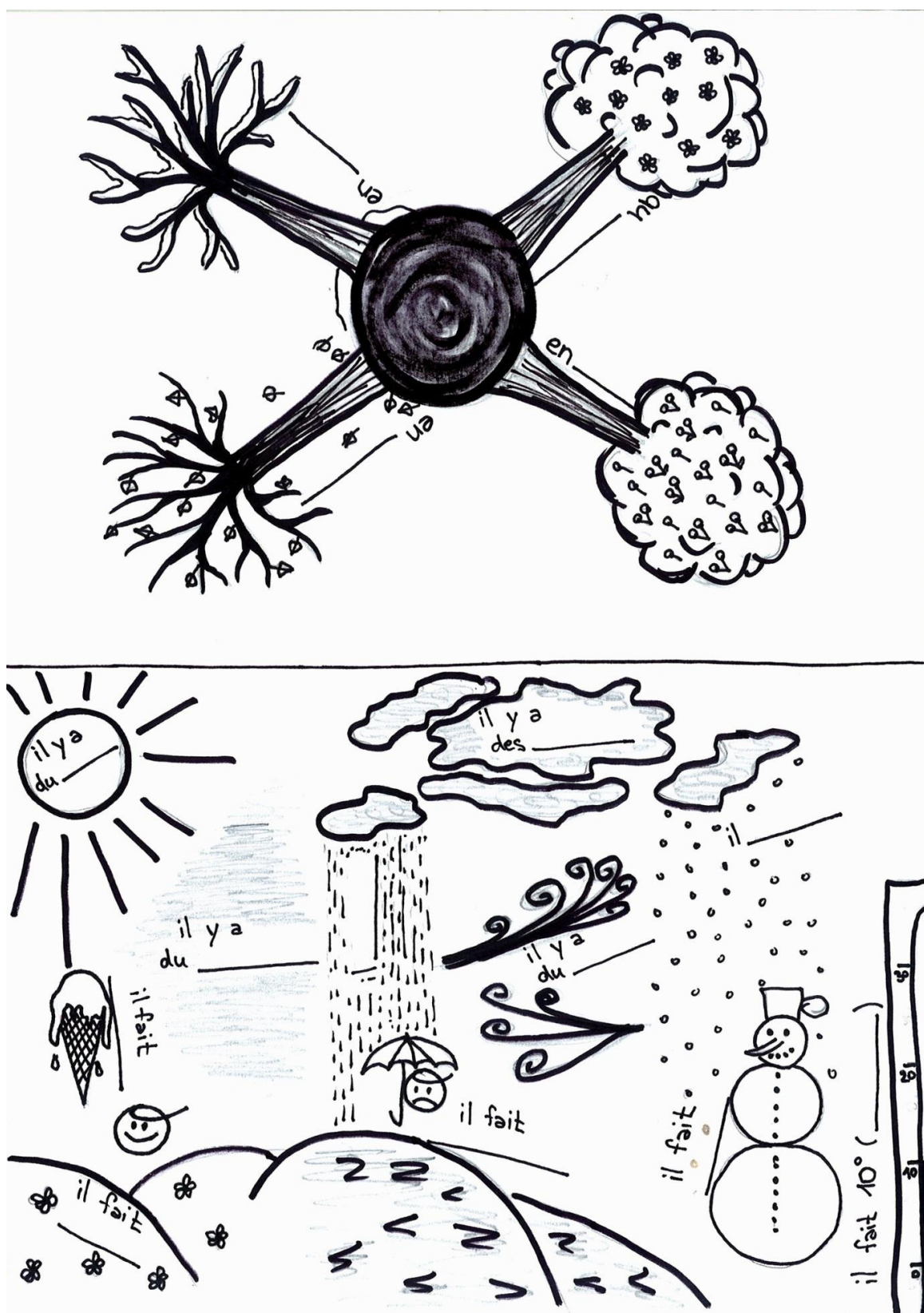
A	I	S	V	O	N
E	Z	T	U	S	Ê
M	M	N	N	E	
L	L				
		JE	TU	IL/ELLE	
		NOUS	VOUS	ILS/ELLES	

A	I	S	V	O	N
E	Z	T	U	S	Ê
M	M	N	N	E	
L	L				
		JE	TU	IL/ELLE	
		NOUS	VOUS	ILS/ELLES	

Aktivita – Překlad ve dvojici

- Ona je inteligentní.
- Oni jsou tlustí.
- On je vystresovaný.
- Ona je nervózní.
- Ony jsou milé (hodné).
- On je stydlivý.
- Oni jsou šťastní.
- Ona je zlá.

Aktivita – Obrázková doplňovačka I (počasí)



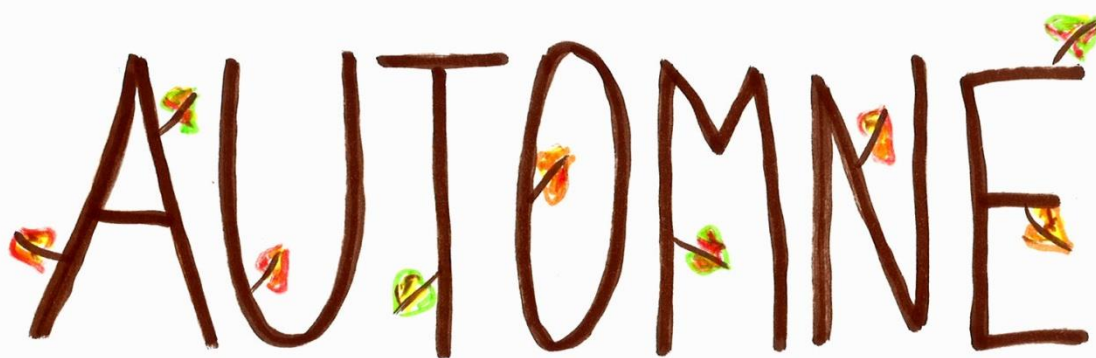
PRINTEMPS

The word 'PRINTEMPS' is written in a thick, green, hand-drawn font. A thin green vine with small purple flowers is drawn around the letters, starting from the left, going over the top, and then under the bottom.

ETE

The word 'ETE' is written in a thick, blue, hand-drawn font. Red cherries with green stems are drawn around the letters: two above the 'E', one above the 'T', one above the 'E', one below the first 'E', one below the 'T', and one below the second 'E'.

AUTOMNE

The word 'AUTOMNE' is written in a thick, brown, hand-drawn font. Small autumn leaves in shades of orange, yellow, and green are drawn around the letters.

HIVER

The word 'HIVER' is written in a thick, black, hand-drawn font. Small grey snowflakes are drawn around the letters: one above the 'H', one above the 'V', one below the 'V', and one below the 'R'.

SOLEIL

MUAGES

CHAUD

FROID



PLEUT
NEIGE

ROULLARD






VENT

DEGRES






Aktivita – Obrázková doplňovačka II (jídlo)





* J'AIME

- LE _____ 
- LA _____ 
- LES _____ 




* JE N'AIME PAS

- LE _____ 
- LA _____ 
- LES _____ 



* JE VEUX

- DU _____ 
- DE L' _____ 
- DE LA _____ 
- DES _____ 

* JE NE VEUX PAS

- DE _____ 
- DE _____ 
- DE _____ 

* JE VEUX

- UN PEU D' _____ 
- BEAUCOUP DE _____ 

LE FROMAGE

LA GLACE

LA POMME

LE JAMBON

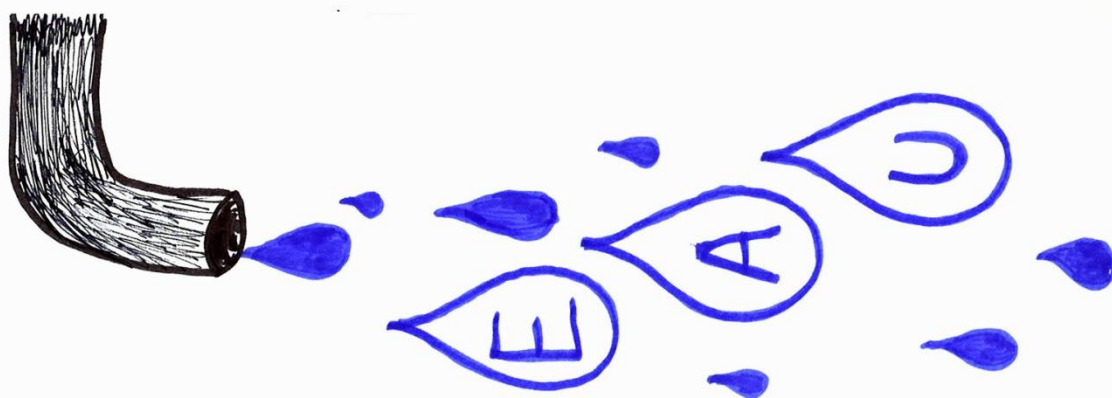
LA BIÈRE

LES

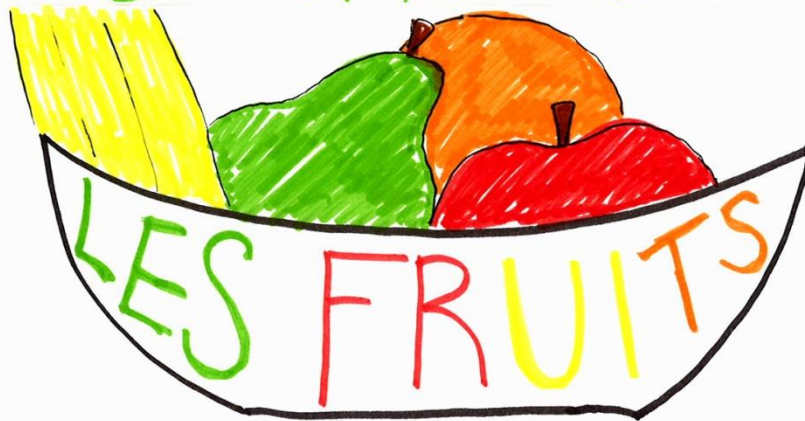
L'ÉGUMES

LE

JUS D'ORANGE



LA SALADE



LE LAIT

LE PAIN



L'EAU MINÉRALE

